

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y  
SOCIOLOGÍA**

**Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset**



**CATEGORÍAS SIN IDENTIDAD Y RESISTENCIAS  
REVELADORAS : PARADOJAS DE LA  
INTERCULTURALIDAD COMO PROYECTO DE  
INTERVENCIÓN DE LAS ONG EN LAS ESCUELAS  
SEGREGADAS**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Eva Martín Coppola**

Bajo la dirección del doctor  
Emilio Luque Pulgar

**Madrid, 2011**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA



INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN  
ORTEGA Y GASSET

Doctorado sobre Migraciones Internacionales e Integración Social

**CATEGORÍAS SIN IDENTIDAD Y RESISTENCIAS  
REVELADORAS:**

PARADOJAS DE LA INTERCULTURALIDAD COMO PROYECTO DE  
INTERVENCIÓN DE LAS ONG EN LAS ESCUELAS SEGREGADAS

---

Eva Martín Coppola

*Director:*

Dr. Emilio Luque Pulgar



# ÍNDICE

Índice .....	3
Índice de Tablas.....	7
Índice de Ilustraciones .....	7
Agradecimientos.....	9
Introducción.....	11
Temática de estudio .....	11
Objetivos de la tesis.....	13
Metodología.....	16
Plan de la tesis .....	19
Introduction (version française).....	25
La double catégorisation des jeunes issus de l’immigration .....	25
Objectifs de la thèse: les programmes interculturels dans les écoles ségréguées.....	27
Méthodologie.....	29
Plan de la thèse .....	32
Capítulo 1. La construcción del objeto de investigación a través de la observación participante .....	37
1.1 “Lo que quería no valía”.....	38
1.1.1 El pre-proyecto de investigación: las relaciones entre inmigrantes .....	38
1.1.2 La búsqueda de espacios de interacción: las escuelas como centro de operaciones .....	39
1.1.3 La negociación en el acceso al trabajo de campo a través de una ONG .....	41
1.2 Las sorpresas .....	43
1.2.1 La concentración escolar .....	45
1.2.2 Las escuelas intervenidas.....	46
1.2.3 Las ONG como nuevos actores educativos .....	48
1.2.4 Los programas sobre interculturalidad .....	49
1.2.5 El IES Mediodía, una excepción interesante .....	52
1.3 La reconfiguración de la investigación.....	55
1.3.1 De herramienta para el acceso al trabajo de campo a objeto de estudio .....	56
1.3.2 Prácticas institucionales y experiencias sociales .....	58
1.4 Forma de acceso al conocimiento: la observación participante .....	60
1.4.1 Lo obvio y lo inconsciente.....	60

1.4.2 La ambivalencia espectador-actor .....	61
1.4.3 ¿Límites o potencialidades?.....	66
Capítulo 2. De escuela segregada a laboratorio de interculturalidad .....	73
2.1 La configuración de escuelas segregadas: la libertad de elección de centro .....	74
2.1.1 Un mercado educativo .....	75
2.1.1 a La triple red educativa y la libertad de elección del centro educativo....	76
2.1.1 b La creciente autonomía de los centros educativos.....	77
2.1.2 La elección de las familias.....	79
2.1.2 a Las posibilidades de elección del centro .....	79
2.1.2 b Las preferencias educativas de las familias .....	81
2.1.2 c Confluencia de posibilidades y preferencias en el IES Mediodía .....	85
2.1.3 Las estrategias de los centros.....	87
2.1.3 a Lógicas actuantes en la captación de alumnos.....	87
2.1.3 b Medidas disuasorias en la escolarización del alumnado extranjero: las aulas de enlace .....	88
2.2 De una sociología de la educación a una sociología de la escuela.....	91
2.2.1 Las transformaciones de la escuela: de la vocación universalista a los particularismos .....	92
2.2.2 La aparición de culturas escolares .....	95
2.3 Laboratorios de intervención social.....	97
2.3.1 De la educación compensatoria a la educación intercultural.....	98
2.3.2 La participación de los actores sociales en la escuela .....	103
2.3.3 El IES Mediodía como escenario para el análisis de la intervención social	107
Capítulo 3. Las ONG en la escuela .....	111
3.1 Las ONG como actores políticos.....	112
3.1.1 Las ONG como sustitutas de la acción pública .....	113
3.1.2 Las ONG como actores complementarios .....	114
3.1.3 Las ONG como actores superadores de la acción pública.....	115
3.2 Formas de interrelación de las ONG con la escuela.....	117
3.2.1 Del apoyo escolar....	118
3.2.2....a la asunción de los nuevos riesgos sociales y educativos. ....	121
3.2.3 Ámbitos y formas de interrelación .....	124
3.3 La institucionalización de las ONG en el sistema educativo.....	126
3.3.1 Las subvenciones a ONG .....	127

3.3.2 Servicios generalistas versus servicios específicos .....	131
3.3.3 La interculturalización de las escuelas públicas .....	134
3.3.4 Las ONG como nuevos actores de socialización en la escuela .....	137
Capítulo 4. Juntos y Revueltos: la experiencia del sociograma .....	143
4.1 Presupuestos teóricos y metodológicos del sociograma.....	144
4.1.1 La necesidad programática .....	145
4.1.2 La hipótesis del contacto .....	148
4.1.3 La herramienta: su funcionamiento .....	150
4.2 Los resultados sociométricos.....	153
4.2.1 El cuestionario .....	153
4.2.2 La nacionalidad como elemento de identificación .....	155
4.2.3 Preferencia hacia un mismo grupo nacional.....	157
4.2.4 Relaciones multinacionales .....	159
4.3 Los vínculos observados durante la aplicación del sociograma.....	161
4.3.1 “¿Qué es la nacionalidad?” .....	162
4.3.2 La alternancia de registros.....	163
4.3.3 Los vínculos emocionales.....	165
4.3.4 La ambivalencia de un concepto: nacionalidad jurídica, subjetiva y social .....	166
4.4 El problema de la representación y de las categorías en la aplicación del sociograma en contextos multinacionales .....	169
4.4.1 Las redes sociales y su contexto .....	170
4.4.2 Una mirada diferente: representaciones figurativas .....	173
4.4.3 Identificaciones frente a categorías .....	177
Capítulo 5. “Encuentro entre culturas” .....	181
5.1 Proyecto “Miradas del Sur” .....	182
5.1.1 El material audiovisual y las guías didácticas .....	182
5.1.2 El desarrollo de la actividad .....	184
5.1.3 Un análisis de marcos del documental etnográfico como modo de representación cultural.....	185
5.2 Las “Culturas” que migran .....	188
5.2.1 La cultura árabe .....	189
5.2.1 a La caracterización de Marruecos como país de emigración .....	189
5.2.1 b Caracterización de España como país de inmigración .....	191
5.2.1 c Las instituciones integradoras.....	192

5.2.1 d Las tradiciones y costumbres como elementos positivos .....	193
5.2.2 La cultura andina .....	193
5.2.2 a La globalización, ¿una oportunidad para la multiculturalidad?.....	193
5.2.2 b Cualquier tiempo pasado fue mejor .....	194
5.2.2 c La emigración como única salida hacia el progreso .....	196
5.2.2 d Las ONG como referentes para la integración .....	196
5.3 Representaciones del “otro” .....	197
5.3.1 Herederos de la miseria .....	197
5.3.2 Herederos del exotismo .....	200
5.3.3 La redención .....	202
5.4 Las Reacciones .....	205
5.4.1 Estrategias identitarias.....	206
5.4.2 Una diversidad de interpretaciones .....	209
5.5 Jornadas de convivencia intercultural.....	210
5.5.1 Del conocimiento de culturas a la interacción intercultural .....	211
5.5.2 La gestión de la interculturalidad .....	213
Capítulo 6. Fracturas y solidaridades: categorías en la construcción de colectivos .....	217
6.1 Objetivos de la actividad .....	218
6.1.1 El periódico “comunicación para la tolerancia” .....	219
6.1.2 Las cartas al Director.....	222
6.2 La denuncia pública de Boltanski como herramienta de análisis del material... ..	224
6.2.1 Partir del terreno .....	224
6.2.2 La relación entre lo individual y lo colectivo .....	225
6.2.3 Procedimiento para el análisis .....	227
6.3 Unas lógicas de exclusión no previstas .....	228
6.3.1 El tiempo .....	228
6.3.1 a Antiguos y nuevos alumnos.....	229
6.3.1 b La antigüedad como forma de control social.....	231
6.3.1 c “Nuevos” y “viejos” inmigrantes.....	233
6.3.2 El estigma .....	235
6.3.2 a “El instituto de los inmigrantes”, una identidad social deteriorada.....	235
6.3.2 b El grado de aceptación del estigma en la formación de grupos.....	237
6.3.2 c Pugna por el control social de la identidad y su representación .....	240
6.4 Las pandillas .....	243

6.4.1 Del “¿tú quién eres?” al “¿y tú de qué vas?” .....	244
6.4.1 a Cultura antiescolar .....	244
6.4.1 b De la escuela al mercado .....	246
6.4.2 “ <i>Nosotros somos una familia</i> ” .....	248
6.4.2 a Una comunidad emocional .....	249
6.4.2 b Una necesidad de protección .....	250
6.5 Los problemas públicos frente a los problemas sociales .....	252
Conclusiones.....	255
Prácticas institucionales.....	255
Experiencias sociales.....	260
Dos años después.....	264
Conclusions (version française).....	269
Les pratiques institutionnelles .....	269
Les expériences sociales.....	274
Deux ans plus tard .....	279
Bibliografía.....	283

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General según curso académico por titularidad del centro 2009/2010.....	81
Tabla 2: Contenido formativo de las aulas de enlace .....	90
Tabla 3: Modos de interacción entre las escuelas y las ONG .....	126
Tabla 4: Nacionalidad jurídica, subjetiva y social de los alumnos de la clase 3º2.....	166
Tabla 5: Grupo de pertenencia y grupo de referencia .....	179
Tabla 6. Los marcos .....	204

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Recursos didácticos de las ONG ofrecidos por el Ministerio de Educación .....	123
Ilustración 2: Cuestionario sociométrico.....	154
Ilustración 3: Representación de los resultados del sociograma por nacionalidades en la clase 2ºB .....	156



Ilustración 4: Elecciones realizadas en función de los grupos nacionales de preferencia en la clase 2ºB.....	157
Ilustración 5: Representación de los resultados del sociograma por nacionalidades en la clase 1ºA.....	158
Ilustración 6: Preferencias según nacionalidades en la clase 1ºA .....	159
Ilustración 7: Representación de los resultados del sociograma por nacionalidades en la clase 1ºB .....	160
Ilustración 8: Representación de los resultados del sociograma por preferencias individuales de la clase 1ºA.....	174
Ilustración 9: Representación de los resultados del sociograma por preferencias individuales de la clase 1ºB .....	176
Ilustración 10. Imagen del documental: El retraso socioeconómico .....	190
Ilustración 11. Imagen del Documental: la explotación infantil .....	191
Ilustración 12. Imagen del documental: El mestizaje.....	194
Ilustración 13: Imagen del documental: pobreza infantil .....	195
Ilustración 14: Imagen del documental: causas de la emigración .....	198
Ilustración 15. Imagen del documental: la folklorización de las culturas .....	200
Ilustración 16: Portada del Periódico "Comunicación para la Tolerancia" .....	221
Ilustración 17: Primera página de la Sección "Cartas al Director" .....	223

## AGRADECIMIENTOS

Como documento académico los agradecimientos van dirigidos en primer lugar a mi director de tesis, Emilio, que me dio el espacio y tiempo necesario para vivir la tesis con la libertad e intensidad que requiere un proceso de aprendizaje tan especial como éste. *Haz lo que quieras hacer pero hazlo bien*: el rigor ha sido su principal premisa a lo largo de estos años, al que espero haberme aproximado escritura tras reescritura de los textos, informes de campo y capítulos. Confío en la intuición, la empatía, los miedos y rechazos como herramientas necesarias para la construcción del conocimiento, humanizando un proceso sin el cual esta tesis hubiera representado cosas muy diferentes a las que representa. Gracias por permitirme construir las referencias necesarias para caminar en este complicado mundo de la ciencia.

Además de un documento académico, la tesis es una experiencia compartida con nuestros mal llamados “objetos de estudio”. La tesis no hubiese existido sin la colaboración de todas aquellas personas del IES Mediodía y de la ONG que me abrieron las puertas de sus trabajos cotidianos, compartiendo su tiempo, opiniones, reacciones e incluso sus debilidades con la mayor naturalidad. Y sobre todo gracias a los estudiantes del instituto, por escucharme, cuestionarme, y compartir conmigo la difícil búsqueda de la identidad de la que todos creemos tener la clave hasta que nos marcan nuevos caminos.

Además de hacer la tesis, uno tiene que trabajar, seguir aprendiendo, relacionarse con sus próximos, y no perder de vista que, aunque importante, esto sólo representa un parte de nosotros. Por ello no puedo dejar de agradecer a mis compañeros de trabajo y amigos del CSIC, especialmente a Bego, Fede, Sol y Alberto, su amistad y enriquecimiento personal, del que no tengo duda me han ayudado a mantener el equilibrio personal necesario para disfrutar de mi cotidianeidad. Gracias por los cafés compartidos, las charlas, los buenos y malos momentos que nos hacen crecer.

Pero seguramente estas líneas de agradecimiento no habrían tenido lugar sin la educación y dedicación que mis padres me han transmitido desde que era una “calvita” y que me han permitido crecer con el amor y la seguridad necesaria para elegir mi

camino. Camino en el que nunca me ha faltado vuestro apoyo y vuestra inspiración. Por las castañas en el microondas, por no tirar la toalla nunca, por patear Tetuán, por la alegría de vivir, por creer en la formación, gracias.

Por último, quiero dedicar esta tesis a Luis. Tras cada paso, cada alegría, cada pensamiento, laten dos corazones.

## INTRODUCCIÓN

### ***Temática de estudio***

La construcción social de la categoría de extranjero de segunda generación en España, es decir, de los hijos de familias inmigrantes, es indisoluble de la diferenciación creada a partir de su trayectoria educativa e inserción laboral en un mercado segmentado. La mayoría de investigaciones se centran en su situación de desventaja escolar y laboral, superior a la media de la población, o al menos, similar a las clases sociales más desfavorecidas (Vallet, 1996; Portes y Rumbaut, 2001; Aparicio, 2007; Cebolla, 2008). Estos estudios dan cuenta de las desigualdades que justificarían la diferenciación de los jóvenes de origen inmigrante y su constitución como grupo social para el análisis sociológico de la realidad y la aplicación de políticas públicas.

Sin embargo, esta necesidad de categorización no responde exclusivamente a problemas visibles y cuantificables que agrupan a los hijos de familias inmigrantes bajo una misma categoría. Éstos no sólo se diferencian por presentar una trayectoria de integración *segmentada* (Portes, 2006), existen mecanismos de gestión de “la diversidad cultural” sutiles y aparentemente bien intencionados, puestos en marcha por las instituciones para mitigar estas desigualdades, que buscan valorizar las diferencias culturales como contrapunto a su situación de desventaja social. En efecto, la “cultura” se convierte tanto en una variable explicativa para la justificación de sus trayectorias desiguales como en una variable de necesario reconocimiento para la promoción e igualación de este colectivo.

El reconocimiento de la diversidad cultural, contrario a las discriminaciones y desigualdades producidas en la trayectoria de integración de los jóvenes de origen inmigrante, propone trasladar el debate social sobre la desventaja socioeducativa y laboral a un debate sobre la promoción de las “culturas” y el fomento de la interculturalidad como acciones necesarias<sup>1</sup>. Estas políticas “bienpensantes”

---

<sup>1</sup> La interculturalidad, principio que inspira el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010, es definida por el mismo como un mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural.

contribuyen igualmente a la definición y caracterización de esta población y a su identificación a partir de elementos culturalistas.

Existe por tanto una paradójica dualidad: a la par que se reconocen los elementos de exclusión que están en el origen de la desigualdad de los hijos de familias inmigrantes, se incorporan discursos y prácticas que tratan de revertir la situación reivindicando las virtudes del multiculturalismo, superponiendo de esta forma dos lógicas a priori diferenciadas.

Es precisamente en este cruce, en la combinación de problemáticas sociales y culturales, entre la existencia de un problema y la búsqueda de una solución, donde se sitúa esta investigación: así, la segregación escolar que sufren los hijos de familias inmigrantes y que genera consecuencias negativas, tanto en su trayectoria educativa como en su integración social, está en el origen de planes de intervención que pretenden convertir un problema social y educativo en una oportunidad para fomentar la interculturalidad.

¿Es la interculturalidad la respuesta necesaria para afrontar las trayectorias educativas desiguales de los hijos de familias inmigrantes?

La dificultad del sistema para afrontar el problema de la segregación escolar -y sus efectos perversos- desde sus causas, múltiples y complejas, convierte a las escuelas segregadas en centros de prácticas y experiencias institucionales de carácter experimental que van construyendo, con una lógica de ensayo y error, posibles atajos o soluciones desde una perspectiva intercultural.

Este es precisamente el caso de muchas escuelas públicas de la Comunidad de Madrid, donde frente a la creciente segregación escolar se está desarrollando una superposición de prácticas institucionales llevadas a cabo por distintos actores que tratan de mitigar el problema, dándole connotaciones positivas y constructivas a un fenómeno a priori negativo por sus efectos. Las escuelas segregadas se transforman así en laboratorios sociales donde experimentar la construcción de la interculturalidad como eje transversal del curriculum y principio rector de actuaciones educativas.

De la interculturalidad como respuesta política a la segregación escolar emergen al menos tres interrogantes que van a conformar los objetivos de la investigación: quién es el encargado de llevar a cabo tal empresa y por qué, qué definición de la interculturalidad se maneja y qué presupuestos contiene, y qué consecuencias tiene su aplicación para las escuelas y estudiantes.

### ***Objetivos de la tesis***

Cómo un problema social -la segregación escolar de hijos de familias inmigrantes- quiere ser transformado en una oportunidad para la promoción de la interculturalidad, por qué las ONG se convierten en los actores encargados de esta empresa, y cuáles son los resultados obtenidos con respecto a la superposición de diferentes categorizaciones de los jóvenes de familias inmigrantes, son los interrogantes que originan esta investigación.

Esta tesis se vertebra sobre cuatro ejes diferentes de análisis: (a) la intervención de las ONG en las escuelas y su papel como nuevo actor de categorización, (b) el programa intercultural que se lleva a cabo a partir del análisis de las diferentes actividades implementadas en las aulas, (c) las reacciones de los alumnos frente a este proceso de categorización y (d) las identificaciones alternativas que revelan sus reacciones.

#### **a) La intervención social de las ONG en las escuelas segregadas**

Frente a la ausencia de un programa institucional y un protocolo de actuación consensuado, los interlocutores representantes de los distintos grupos de interés, asociaciones de vecinos, ONG, mediadores interculturales y la propia Administración Pública, están tomado posiciones con respecto a la segregación escolar y poniendo en marcha diversos mecanismos de actuación convirtiendo estos centros en *escuelas intervenidas*, verdaderos laboratorios de experimentación sociopolítica sobre la gestión de la interculturalidad.

Esta investigación se interesa por este proceso de intervención experimental y analiza la presencia constante de las ONG en las escuelas, su participación activa y regular, a través de talleres financiados por las instituciones públicas, para la implementación de programas interculturales. La intervención de actores sociales en las escuelas supone una experiencia de innovación sociopolítica sobre la progresiva corresponsabilidad

establecida entre las instituciones escolares y organizaciones civiles en la socialización de los sujetos. El Ministerio de Educación ha concedido en el 2010, 427.000 euros a 30 entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actividades dirigidas a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (BOE 218, 8/09/2010), mientras que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha hecho lo mismo con 44 entidades por una cantidad de 453.700 euros (BOCM 280, 23/11/2010). ¿Por qué y cómo se establece la interacción entre estas dos instituciones?

Considerando las subvenciones concedidas a las ONG, el número de ellas y la financiación obtenida, la intervención de las ONG se inserta en un modelo de intervención educativa mucho más amplio: la intervención de las ONG puede ser considerada como una política educativa más demostrando la importancia que estas organizaciones tienen como nuevos actores educativos, haciendo necesario analizar su programa de intervención intercultural.

#### **b) Los programas interculturales como política educativa**

Esta particular forma de encarar la integración de los hijos de familias inmigrantes y desarrollar la interculturalidad en las escuelas en España, delegando una importante parte al tercer sector, es sin duda una de las principales características del sistema educativo español y uno de los principales objetivos de análisis. ¿Qué ideales, qué realidad o acción concreta tratan de implementar estos actores en su gestión de la diversidad?

La interculturalidad es, aquí, un proyecto programático de las ONG relacionado con una noción particular de integración social en el mundo educativo. Las ONG, a través de su programa y de los talleres en las aulas, del material utilizado y del lenguaje técnico-ideológico puesto en marcha, contribuyen a definir la interculturalidad a partir de un discurso que se transmite, y simultáneamente se construye, a través de prácticas concretas que serán objeto de análisis. Con las diferentes actividades nos acercaremos a la programación de la interculturalidad y la representación de las categorías subyacentes.

### **c) Resistencias reveladoras: las reacciones de los alumnos**

El contexto en el cual los sujetos desarrollan su cotidianidad, está gobernado por una paradoja: de un lado, los estudiantes, en su condición de jóvenes experimentan un proceso de construcción de la identidad en un entorno caracterizado por la diversidad, y de otro, las ONG tratan de ordenar y clasificar esa diversidad a partir de categorías culturales. ¿Cómo se va a vivir esta aparente paradoja?

La intervención de las ONG es analizada considerando las reacciones producidas entre los alumnos durante la realización de las actividades. Esta tesis tiene como objetivo llevar a cabo una reflexión que interroge y ponga a prueba las construcciones sociales de la categoría de los hijos de familias inmigrantes en el mundo educativo por los propios sujetos. Cuándo y por qué estas categorías son aceptadas, transformadas o rechazadas y cuáles son las alternativas de identificación de los alumnos, será objeto de análisis a lo largo de la investigación. Mientras que las ONG llevan a cabo su proceso de categorización, los alumnos objeto de esta categorización van a experimentar un posicionamiento con respecto a las categorías propuestas que nos permita valorar la armonía existente entre ambos. A través de las reacciones observadas durante el trabajo de campo, analizaré la posible discordancia entre las prácticas institucionales y las experiencias sociales.

### **d) La construcción de colectivos**

La revisión o evaluación del programa de interculturalidad quedaría incompleto si no se tratara de comprender, paralelamente al proceso de categorización emprendido por las ONG, las conexiones e identificaciones que experimentan los estudiantes y que permiten comprender las reacciones producidas. Para ello, se abandona la perspectiva analítica relativa a la intervención de las ONG para adentrarse en la organización social propia de los estudiantes del instituto. Frente a la importancia de las categorías nacionales y culturales, ¿qué otro tipo de agrupaciones surgen en la construcción de colectivos? ¿Qué identificaciones operan entre los estudiantes en la constitución de los grupos de amigos?



## ***Metodología***

Para la concreción de los objetivos expuestos, realicé una investigación de campo mediante el uso de técnicas de observación participante, a través de la cooperación establecida con una ONG de larga trayectoria en la intervención en el mundo educativo. Durante el año escolar 2006/2007 participé en la ejecución de un programa de interculturalidad en la vida escolar en institutos con un alto porcentaje de población escolar extranjera (superior al 50%).

La elección de una sola escuela, el IES Mediodía<sup>2</sup>, dejando de lado el resto de centros que potencialmente podían haber servido a los intereses de la investigación, es el resultado de una doble motivación. Por una parte, las características del instituto y los progresivos resultados obtenidos en relación con otros centros escolares, hacían de este instituto un caso particularmente relevante. El hecho de ser uno de los institutos con mayor porcentaje de alumnos de origen inmigrante de Madrid (80%) lo transforma en un auténtico laboratorio de experimentación social y en una oportunidad de confrontar las políticas de gestión de la diversidad con el público al cual se dirigen. Atraído especialmente mi atención el hecho de ser conocido como “el instituto de los inmigrantes” del barrio, en el cual, como su propio sobrenombre indica, estudian alumnos de una veintena de nacionalidades, siendo paradójicamente la española la minoritaria. Los estudiantes del IES Mediodía se enfrentan a un entorno particularmente multicultural donde se produce un encuentro entre alteridades de gran interés sociológico.

Por otro lado, el cambio constante de colegios, clases y profesores, a lo largo de las semanas e incluso dentro de un mismo día, si bien me permitía optar por una perspectiva comparada, no me facilitaba el acceso a las lógicas subyacentes que motivaban dichas diferencias. Cada escuela con sus particularidades organizativas y la diferente composición de su alumnado por aulas, demandaba de una mayor regularidad y presencia por mi parte para acceder a las posibles explicaciones de cuanto veía y no comprendía. La utilización de una metodología de trabajo de campo intensiva como es la observación participante, si bien no facilita el desdoblamiento del investigador en

---

<sup>2</sup> Nombre ficticio del instituto en el que se realizó la investigación.

otros lugares, permite un estudio profundo de la vida cotidiana de la organización, instituciones y grupos sociales que participan en este proceso. La participación regular y continuada en la vida escolar supondría un grado de implicación que facilitaría el acceso a los diferentes niveles de conocimiento: el descriptivo, el conceptual y el teórico, donde lo no evidente (aquello que no es explícito) y lo inconsciente (aquello que se oculta por miedo a recibir una calificación moral negativa) emergen para la comprensión sociológica.

Mi entrada en el instituto respondía a una doble estrategia: por un lado me presentaba como miembro de una ONG que venía a enseñar y aplicar los talleres sobre interculturalidad gracias a mi colaboración formal con la misma, y por otro lado quería analizar, como investigadora, el programa que yo misma aplicaba.

Mi doble rol, el de activista de la ONG y el de investigadora, me permitió considerar los talleres como micropolíticas de intervención y observar los resultados que producían en los sujetos intervenidos, abriéndome la posibilidad de contrastar dos fuentes diferenciadas de recogida de información:

- a) Las fuentes escritas de los estudiantes como resultado de las actividades recogidas al final de cada clase, es decir, todos aquellos documentos escritos a petición de la ONG como parte de las distintas actividades (sociogramas, artículos de opinión, entrevistas realizadas en clase, etc.) y,
- b) Las fuentes orales a través de la recogida de relatos, conversaciones y charlas cotidianas producidas en clase –y anotadas en el cuaderno de campo-, ayudándome a interpretar los resultados de los escritos a partir de lo registrado en el cuaderno de campo. ¿Cómo se enfrentaban los alumnos a las distintas actividades?

Gracias a la metodología empleada, me ha sido posible contrastar las intervenciones realizadas por la ONG a partir de la evaluación de los sujetos que eran objeto de estas intervenciones.

Se trata sin embargo de una metodología compleja por la constante ambivalencia actor-espectador que reúne las dificultades de integración en un colectivo donde era a priori

“extranjera”, y la dificultad posterior para tomar distancia analítica. Esta herramienta metodológica presenta la dificultad de alternar con los dos roles mencionados y dos culturas muy diferentes, la cultura escolar y la cultura asociativa, manteniendo un cierto equilibrio entre ambas. Para mantener este equilibrio me fue necesario acompañar la observación participante de un contacto intensivo con las dos instituciones.

Para ello realicé varias entrevistas en profundidad a lo largo del curso escolar tanto a los profesionales de la escuela como a los trabajadores de la ONG, que me permitieron contextualizar las intervenciones en la cultura propia tanto del centro como de la organización. A la observación participante y análisis de textos primarios vino a sumarse la realización de entrevistas en profundidad aportando una mayor riqueza y complejidad metodológica a la investigación. Realicé ocho entrevistas en profundidad al director y seis y cuatro respectivamente a los orientadores. El Director arrojó luz en los aspectos más generales del instituto y su política educativa, -su evolución, problemáticas asociadas, recursos materiales y humanos, etc.- mientras que los orientadores lo hacían en relación a los alumnos, desde una perspectiva más biográfica y relacional -trayectoria migratoria de los estudiantes, problemáticas familiares, formación de grupos etc.-. Junto a las entrevistas realizadas en el instituto hay que sumar las realizadas al responsable del programa intercultural (cinco) y del material didáctico (tres). Las entrevistas me posibilitan introducir y contrastar los hallazgos bajo diferentes miradas e interpretaciones, pero sobre todo familiarizarme con la cultura institucional propia de cada organización. ¿Cómo eran vividos los talleres por parte de cada una las instituciones? ¿Cómo eran interpretados los progresivos hallazgos de mi trabajo?

La necesidad constante de alternancia de roles en la investigación, de contraste entre distintas fuentes diferenciadas de recogida de información, y de culturas institucionales, otorgan al trabajo de campo un carácter complejo. Dicha complejidad permite sin embargo llevar a cabo dos importantes acciones investigadoras: contrastar y relativizar los resultados con el fin de realizar una aproximación a la realidad lo más fidedigna posible, incluyendo las posibles interpretaciones existentes.

Se trata por tanto de una investigación cualitativa que resulta de un proceso intensivo de relación con el campo, y del uso y combinación, -junto a la observación participante como principal herramienta de investigación-, de otros métodos como la entrevista, la encuesta y el análisis de textos primarios, a partir de las cuales he tenido acceso a los diferentes actores y lógicas participantes en el proceso de categorización de los jóvenes de origen extranjero.

### ***Plan de la tesis***

La tesis está estructurada según la aparición de diferentes sorpresas surgidas en el desarrollo del trabajo de campo que responden a las incomprensiones nacidas del contraste entre las expectativas de la investigación y las experiencias vividas. La percepción de anomalías constituye el motor de arranque, configurando progresivamente el objeto y objetivos de la investigación. ¿Por qué una escuela con 80% de alumnos de origen extranjero? ¿Qué retos y transformaciones debe afrontar la institución escolar para gestionar esta nueva situación? ¿Por qué las ONG se convierten en actores de intervención legítimos para gestionar esta nueva situación? ¿Por qué la interculturalidad se convierte en una respuesta a la segregación escolar? ¿Qué realidad quieren poner en marcha, cómo lo hacen y qué resultados obtienen? ¿Qué evaluación se puede realizar a partir de las reacciones de los alumnos?

**El primer capítulo** es una recapitulación del proceso de construcción del objeto de estudio y los motivos que me llevaron, no sólo a escoger este tema de investigación, sino más concretamente a escoger el IES Mediodía como estudio de caso. Comparto con el lector mis puntos de partida, el acceso a las escuelas, el surgimiento de las primeras sorpresas, la evolución de mi investigación, y la progresiva consolidación de los objetivos y marcos de análisis. Se trata de una investigación que nace de los sucesivos encuentros y experiencias adquiridos a lo largo de una etapa de exploración y de cuestionamiento de una serie de ideas preconcebidas. Al final de este capítulo me detengo en la metodología utilizada, en las oportunidades que me ha brindado para la consecución de los objetivos de la investigación pero también de las particularidades y posibles limitaciones que presenta.

**El segundo capítulo** arranca con las primeras interrogaciones de esta investigación: ¿Cómo es posible que con un 16,5% de población extranjera en edad escolar en Madrid se produzcan concentraciones donde su presencia supera el 80%? ¿Cuáles son los mecanismos y actores que participan en la distribución de la población escolar extranjera? La primera parte del capítulo está dirigido a analizar los mecanismos, estrategias y dinámicas puestas en marcha en la producción de la segregación escolar de alumnos de origen extranjero en la ciudad de Madrid. El instituto escogido emerge de un contexto determinado con el cual es necesario familiarizarse para comprender las experiencias sociológicas que emanan del mismo. El primer objetivo es por tanto profundizar en la concentración escolar de los hijos de familias inmigrantes desde un punto de vista explicativo -por qué y cómo se produce-, centrándome en las decisiones y estrategias de dos actores fundamentales, las familias y los centros escolares.

En la segunda parte del capítulo se analizan las consecuencias de la concentración y sobrerrepresentación de los jóvenes de origen extranjero para el funcionamiento de la escuela. La respuesta que da la institución escolar a este problema será objeto de discusión y análisis: ¿cómo y por qué estas escuelas se transforman en verdaderos laboratorios de experimentación? ¿Por qué optan por la interculturalidad como herramienta de lucha contra la segregación? Las escuelas se enfrentan a una fuerte tensión entre su función como principal agente de socialización y los particularismos surgidos en su medio. Para dar respuestas a un público escolar fragmentado, los centros escolares ponen en marcha distintos dispositivos, tanto teóricos como prácticos, que configuran distintas culturas escolares que ahondan en la diferenciación entre centros. Así, una de las principales características de la cultura escolar de las escuelas segregadas es la implementación y promoción de la interculturalidad a través de su condición de *escuelas intervenidas*. La transformación de escuelas segregadas en laboratorios de experimentación social es dirigida por actores no gubernamentales que irrumpen por primera vez en el interior de las escuelas.

**El tercer capítulo** analiza el surgimiento, proliferación y especialización de las ONG en el mundo educativo en la gestión de la “diversidad”. Su presencia, su rol y sus intervenciones cada vez más frecuentes en las escuelas los consolida como nuevos actores políticos de categorización. Las ONG presentan un modelo de intervención

socioeducativo basado en la voluntad decidida de anticipación, prevención y gestión de la interculturalidad.

¿Cómo y por qué se produce esta intervención? ¿Cuáles son las formas y ámbitos de interrelación de las ONG con las escuelas? Estas organizaciones presentan unas características, programas e ideologías que es necesario comprender para analizar el impacto que tienen en la caracterización de los jóvenes de origen extranjero como principal grupo de sus intervenciones. Su rol en el sistema político, su progresiva institucionalización como actores educativos y los ámbitos y formas de llevar a buen término su interrelación con las escuelas serán objeto de análisis en este capítulo.

En el capítulo cuatro y cinco nos adentramos en el programa de intervención intercultural de la ONG a partir del análisis de las actividades y material didáctico disponible desde una perspectiva crítica, es decir considerando en todo momento la actividad y las reacciones de los estudiantes ante la misma. Los talleres responden a un programa político que se dibuja a medida que analizo las diferentes actividades como micropolíticas, haciendo emerger las categorías que configuran su idea de interculturalidad.

**El capítulo cuatro** se centra en la experiencia del sociograma, cuestionario que pretende medir la influencia de la nacionalidad en la formación de grupos y las implicaciones teóricas y prácticas del uso de los resultados obtenidos. A través de la aplicación del sociograma, la ONG deja traslucir la base programática de su intervención: su idea de integración social basada en la interacción de los distintos grupos nacionales, situando la idea de grupo y nacionalidad en el centro de su programa. La realización del sociograma tiene por tanto un triple interés: saber cómo la ONG piensa y aplica sus propias ideas de integración, conocer los resultados de la aplicación del test y las reacciones producidas entre los estudiantes a la hora de pensarse y pensar en los demás desde una perspectiva nacional.

El test sociométrico no sólo permitirá conocer las categorías y presupuestos con los que trabaja la ONG sino contrastarla con la de los estudiantes. ¿Es la nacionalidad un

elemento a considerar en la formación de grupos en el interior del instituto? ¿Cuál es el grado de identificación de los estudiantes con su nacionalidad de origen?

**El capítulo cinco** analiza el contenido de unos documentales emitidos en clase relativos a la caracterización de las diferentes “culturas”. ¿Cómo es representada la alteridad por la ONG? ¿Qué elementos son puestos en valor/destacados en la caracterización de las diferentes culturas? Los documentales serán analizados como textos culturales a través del análisis del discurso y de las imágenes asociadas a cada una de las “culturas”. Del contenido de los mismos se deduce la representación social realizada de los hijos de inmigrantes según su país de origen. Con el objetivo de explicar el proceso de categorización cultural, se analizan los marcos interpretativos que dan significado a la construcción de las diferencias culturales.

El contenido de los documentales podrá ser contrastado con la reacción de los sujetos representados, ya que las distintas “culturas” figuradas se someten a la mirada de alumnos que proceden, ellos o sus padres, de los países retratados.

Esta actividad es complementada por la ONG con la organización de unas jornadas de convivencia intercultural, donde los alumnos son invitados, según su nacionalidad, a compartir un intercambio cultural con otros grupos nacionales. Esta actividad pretende, como continuación de los documentales, la puesta en práctica de las relaciones interculturales. El concepto de amistad intercultural es fomentado como un ideal de integración y supone, por primera vez en el centro educativo, la intervención de una institución en el fomento y dirección de las afinidades y lazos afectivos “deseables”. ¿Cómo reaccionan los estudiantes frente a la ONG que programa nuevos círculos de amistad?

La ONG cubre así todos los aspectos relativos a la interculturalidad: desde los más teóricos y supuestamente pedagógicos -qué son las culturas y cómo son representadas-, hasta la introducción de las mismas en la vida cotidiana de los alumnos -la formación de grupos de amistad interculturales-. La transversalidad de su programa permite valorar y analizar los objetivos explícitos e implícitos de esta organización y su dimensión política transformadora: la forma de mirar una realidad social, de constituir nuevas

categorías y de utilizarlas para la consecución de un principio de innovación social y educativa.

Finalmente, el **sexto capítulo** abandona la perspectiva de los mecanismos de categorización implícitos en las actividades para explorar los procesos de identificación de los estudiantes. ¿Qué categorías emergen en superposición o contraposición con las empleadas por la ONG? ¿Qué elementos de identificación operan en los estudiantes? ¿Vienen a sumarse a las identificaciones propuestas por la ONG? Esta actividad brinda la oportunidad de observar si las categorías construidas, propuestas, o impuestas por la ONG son asumidas, evadidas o transformadas por los estudiantes, así como considerar las estrategias y actitudes que los sujetos adoptan frente a dichas formas de categorización.

Para responder a estas preguntas se realizó una actividad *ad hoc* a partir de los intereses de la investigación, separándome por primera vez de la estricta aplicación y análisis de las actividades concebidas por la organización. A partir de un estudio realizado por Luc Boltanski sobre la manera en que los grupos sociales se forman a partir de la denuncia pública, los estudiantes escribieron una “carta al director” donde exponían sus quejas desde un punto de vista colectivo, es decir, asociando su causa a un grupo, conectando una queja individual a un problema social preexistente. Las causas de la agrupación y los grupos asociados a las mismas serán analizadas como una alternativa a las concepciones interculturalistas de la ONG.

**El capítulo de conclusiones** tiene dos finalidades. La primera consiste en una recapitulación de los principales hallazgos desde una doble perspectiva: desde las prácticas institucionales, es decir desde la perspectiva de la escuela y la ONG en su apuesta por la interculturalización de la vida escolar, y desde las experiencias sociales, esto es, cómo los sujetos han vivido y reaccionado ante este proceso. La segunda finalidad es una revisión, dos años después de la finalización del trabajo de campo, de la evolución de los programas de intervención educativos de las ONG en materia de interculturalidad. Para ello, entrevisté de nuevo a los responsables del programa sobre la evolución del mismo en el instituto Mediodía, con el fin de conocer el impacto que la



continuidad o no de este programa había tenido sobre los alumnos y sus identificaciones. ¿Qué ha ocurrido con este *experimento institucional*?

## INTRODUCTION (VERSION FRANÇAISE)

### ***La double catégorisation des jeunes issus de l'immigration***

La construction sociale de la catégorie des étrangers de seconde génération en Espagne, c'est-à-dire des enfants de familles immigrées, est indissociable de la différenciation créée à partir de leur parcours éducatif et de leur insertion dans un marché de travail segmenté. La plupart des recherches sont centrées sur leur situation de désavantage scolaire et leur insécurité dans l'emploi qui s'avère supérieur à la moyenne de la population, ou du moins, similaire aux classes sociales les plus défavorisées (Vallet, 1996 ; Portes y Rumbaut, 2001 ; Aparicio, 2007; Cebolla, 2008). Nombre d'ouvrages récemment parus tentent de rendre compte de ces inégalités qui seraient à l'issue de la différenciation des jeunes provenant de l'immigration et sa constitution comme groupe social pour l'analyse sociologique de la réalité et l'application de politiques publiques.

Cependant ce besoin de catégorisation ne répond pas exclusivement à des problèmes visibles et mesurables qui regroupent les enfants issus de l'immigration sous une même catégorie sociale. Les enfants de familles immigrées ne se différencient pas exclusivement par leur trajectoire d'*intégration segmentée* (Portes, 2006). Il existe des mécanismes de gestion de la «diversité culturelle», subtils et apparemment bien intentionnés, mis en marche par les institutions pour mitiger ces inégalités qui essaient de mettre en valeur ces différences culturelles comme contrepoint à leur situation de désavantage social. En effet, la «culture» se convertit aussi bien dans une variable explicative de la justification de ses trajectoires inégales comme dans une variable nécessaire pour la reconnaissance et promotion de ce collectif.

La reconnaissance de la diversité, contraire aux discriminations et inégalités produites dans le cursus d'intégration des jeunes issus de l'immigration, se propose de resituer le débat social sur le désavantage socioéducatif en un autre sur la promotion des «cultures» et le développement de l'interculturalité comme actions nécessaires. Ces politiques participent également à la définition et caractérisation de cette population et à leur identification à travers une série d'éléments culturalistes.

Il existe alors une dualité paradoxale: en même temps que l'on reconnaît les éléments d'exclusions qui sont à l'origine des inégalités des enfants issus de l'immigration, on ajoute à ces derniers des discours et des interventions essayant d'inverser la situation en revendiquant les vertus du multiculturalisme et en superposant deux logiques à priori différenciées.

C'est précisément dans cette intersection, entre les problématiques sociales et culturelles, entre l'existence d'un problème et la recherche d'une solution, où se situe cette recherche: ainsi, la ségrégation scolaire que souffrent les enfants de familles immigrées et qui produit des conséquences négatives –aussi bien dans leur trajectoire éducative comme dans leur intégration sociale- est à l'origine des plans d'intervention interculturels qui prétendent convertir un problème social et éducatif en une opportunité pour développer l'interculturalité.

L'interculturalité est-elle une réponse nécessaire pour affronter les trajectoires éducatives inégales des enfants de familles immigrées?

La difficulté du système pour affronter le problème de la ségrégation scolaire depuis ses causes, multiples et complexes, convertit les écoles ségréguées en des centres où se développent des pratiques et expériences institutionnelles de caractère expérimental qui construisent, dans une logique d'essais et erreurs, de possibles solutions d'une perspective interculturelle.

C'est cela qui se produit précisément dans beaucoup d'écoles publiques de la région de Madrid, où, face à la croissante ségrégation scolaire se développe une superposition de pratiques institutionnelles mises en place par des acteurs sociaux qui essaient de mitiger le problème, apportant des connotations positives et constructives à un phénomène à priori négatif par les effets produits. Les écoles ségréguées se transforment ainsi en de véritables laboratoires sociaux où expérimenter la construction de l'interculturalité comme axe transversal du curriculum scolaire et principe recteur des actuaciones éducatives.

## ***Objectifs de la thèse: les programmes interculturels dans les écoles ségréguées***

Comment un problème social –c'est-à dire la ségrégation scolaire des enfants de familles immigrées- peut-il être transformé en opportunité pour promouvoir l'interculturalité? Pourquoi les organisations non gouvernementales (ONG dorénavant) deviennent-elles les acteurs chargés de cette entreprise? Quels sont les résultats obtenus au niveau de la superposition de différentes catégorisations des jeunes de familles d'immigrés? Voici sont les interrogations qui sont à l'origine de cette recherche.

En effet, cette thèse repose sur quatre axes d'analyse différents mais superposés: (a) l'intervention des organisations non gouvernementales dans le monde éducatif et son rôle comme nouvel acteur éducatif, (b) le programme interculturel appliqué à travers les différentes activités, (c) les réactions des étudiants face aux procès de catégorisation, et (d) les identifications alternatives que révèlent ces réactions.

### **a) L'intervention sociale dans les écoles ségréguées**

Face à l'absence d'un modèle politique précis et un protocole convenu d'actuation, ce sont les associations, les partenaires et représentants des différents groupes d'intérêts, ONG, et autres corps intermédiaires qui font face à la ségrégation scolaire et mettent en marche divers mécanismes d'interventions transformant ces centres scolaires en des *écoles intervenues*, véritables laboratoires d'expérimentation sociopolitique sur la gestion de l'interculturalité.

Cette recherche s'intéresse au processus d'intervention expérimentale et analyse la présence constante de ces ONG dans les écoles, sa participation active et régulière, à travers des ateliers financés par les institutions publiques pour la mise en marche de programmes interculturels. L'intervention de ces acteurs sociaux dans les écoles suppose une expérience d'innovation sociopolitique sur la progressive coresponsabilité établie entre l'institution scolaire et les organisations civiles dans la socialisation des sujets. Pourquoi et comment s'établit l'interaction entre ces deux institutions?

### **b) Le programme interculturel**

Le programme interculturel appliqué par l'ONG dans les écoles a été développé à travers le financement de l'Administration dans 82 lycées publiques, ce qui suppose plus de la moitié des élèves de la ville de Madrid qui assistent à une école publique. Cela démontre l'importance que les ONG ont comme nouveaux acteurs éducatifs et il s'avère donc nécessaire d'analyser son programme interculturel. Quels idéaux, quelle réalité ou action concrète essaient d'exécuter ces acteurs dans la gestion de la diversité?

L'interculturalité est un projet programmatique des ONG relatif à l'idée d'intégration sociale dans le monde éducatif. Les ONG à travers leur programme et à partir des ateliers réalisés en classe, du matériel didactique utilisé et du langage technique et idéologique mis en place, contribuent à définir l'interculturalité. Son discours qui se transmet, et simultanément se construit à travers de pratiques concrètes sera objet d'analyse. A travers les différentes activités nous nous approximerons à la programmation de l'interculturalité et aux représentations des catégories sous-jacentes.

### **c) Résistances révélatrice: les réactions des élèves**

Le contexte dans lequel les sujets développent leur quotidien est donc gouverné par un paradoxe: d'un côté les étudiants, dans leurs conditions de jeunes, expérimentent un processus de construction de l'identité dans un entourage caractérisé par la diversité et, de l'autre côté, les ONG essaient d'ordonner et classer cette diversité à travers des catégories culturelles. Comment cet apparent paradoxe est-il vécu?

L'intervention des ONG sera étudiée tout en considérant les réactions produites entre les élèves lors de la réalisation des activités. Cette thèse a pour objectif d'interroger et mettre à l'épreuve les constructions sociales de la catégorie des enfants de familles immigrées dans le monde éducatif. Quand et pourquoi ces catégories sont-elles acceptées, transformées ou rejetées et quelles sont les alternatives d'identifications des élèves? Les élèves objets de la catégorisation réalisée par l'ONG vont expérimenter une position vis-à-vis des catégories proposées, ce qui va nous permettre de valoriser l'harmonie existante. A partir des réactions observées pendant le travail de terrain, on analysera la discordance entre les pratiques institutionnelles et les expériences sociales.

#### **d) La construction des collectifs**

La révision ou évaluation du programme d'interculturalité serait incomplet si on n'essayait pas de comprendre, parallèlement au processus de catégorisation mené par l'ONG, les connexions et identifications qu'expérimentent les étudiants et qui permettent de comprendre les réactions produites. Pour cela, on abandonne la perspective analytique relative à l'intervention de l'ONG pour s'introduire dans l'organisation sociale propre des étudiants du lycée. Face à l'importance des catégories nationales et culturelles, quels autres types d'identifications ont lieu entre les étudiants dans la construction des collectifs ?

### ***Methodologie***

Pour la concrétisation des objectifs exposés, j'ai utilisé l'observation participante à travers la coopération établie avec une ONG de longue trajectoire dans l'intervention du monde éducatif. Pendant l'année scolaire 2006/2007 j'ai participé à l'exécution d'un programme d'interculturalisation de la vie scolaire dans cinq lycées avec un pourcentage élevé de population issue de familles immigrées (supérieur à 50%).

Le choix de baser mon travail de terrain dans une seule école, c'est-à-dire de réaliser une étude de cas à travers le Lycée Mediodía à Madrid, est le résultat d'une double motivation. D'un côté, les caractéristiques du lycée et les résultats progressifs obtenus par rapport aux autres centres scolaires, en faisaient un cas particulièrement intéressant. Ce centre scolaire connu comme « le lycée des immigrés » du quartier où, comme son propre surnom l'indique, étudient des élèves d'une vingtaine de nationalités différentes, étant paradoxalement l'espagnole la minoritaire, a particulièrement attiré mon attention. Les élèves du lycée Mediodía se confrontent à un entourage particulièrement multiculturel où se produit une rencontre entre altérités de grand intérêt sociologique. Le fait d'être un des lycées avec le pourcentage de population issue de l'immigration le plus élevé (80%) le transforme en un véritable laboratoire d'expérimentation sociale dû à la participation et intervention d'une variété d'agents sociaux (Administration Publique, associations, médiateurs interculturels, ONG etc.). Ce lycée donne l'opportunité de confronter les politiques de gestion de la diversité avec le public auquel elles se dirigent.

De l'autre côté, l'usage d'une méthodologie de travail de terrain intensif ne permet pas le dédoublement du chercheur en d'autres lieux, mais permet une étude approfondie de la vie quotidienne de l'organisation, institutions et groupes sociaux qui participent dans ce processus. Ma participation quotidienne dans la vie scolaire pendant plus de 10 mois suppose un degré d'implication qui facilite l'accès aux différents niveaux de connaissance: le descriptif, le conceptuel et le théorique, où l'évident (ce qui n'est pas explicite) et l'inconscient (ce qui est caché par une qualification morale réprobatrice) émergent pour la compréhension sociologique.

Mon entrée dans le lycée répondait donc à une double stratégie: d'une part je me présentais comme un membre d'une ONG qui venait enseigner et appliquer des ateliers sur l'interculturalité -grâce à ma collaboration formelle avec cette dernière-, de l'autre, je voulais analyser comme chercheuse, le programme que moi-même appliquait.

Mon double rôle, celui d'activiste d'une ONG et celui de chercheuse, m'ont permis de considérer les ateliers comme des micropolitiques d'intervention et observer les résultats qu'elles produisaient envers les sujets, faisant possible le contraste de deux sources différenciées de recollection de l'information:

- a) les sources écrites des étudiants comme résultat des activités ramassées à la fin des cours, c'est-à-dire tous les documents écrits à demande de l'ONG faisant partie des activités (sociogramme, articles d'opinion, entretiens réalisés en cours, etc.)
- b) les sources orales à travers l'enregistrement des conversations quotidiennes produites en cours –et inscrites sur le cahier de terrain-, me facilitant l'interprétation des résultats des activités. Comment les élèves interprétaient-ils les activités?

Grâce à la méthodologie employée il a été possible de contraster les interventions réalisées par l'ONG à partir de l'évaluation des propres sujets objets de ces interventions.

Il s'agit cependant d'une méthodologie complexe par sa constante ambivalence acteur-spectateur qui regroupe les difficultés d'intégration dans un collectif dont j'étais à priori étrangère, et, la difficulté postérieure de la prise de distance analytique. Cet atout méthodologique présente la difficulté d'alterner les deux rôles mentionnés et deux cultures très différentes, la culture scolaire et la culture associative, avec un certain équilibre entre elles. Pour maintenir cet équilibre il m'a été nécessaire d'accompagner l'observation participante d'un contact intensif avec les deux institutions.

Pour cela j'ai réalisé divers entretiens avec les professionnels de l'école (directeur, conseillers d'orientations, professeurs) et les travailleurs de l'ONG (responsable du programme interculturel et auteurs du matériel didactique) qui m'ont permis de contextualiser ces interventions dans la culture propre du centre et de l'organisation. A l'observation participante et l'analyse des textes primaires il faut donc ajouter ces entretiens qui offrent une plus grande richesse et complexité méthodologique à la recherche. Les entretiens permettent d'introduire et vérifier les résultats obtenus sous différents regards et interprétations mais surtout ils m'ont aidé à me familiariser avec la culture institutionnelle propre de chaque institution. Comment les ateliers sont-ils vécus par chacune des institutions? Comment sont interprétés les différents résultats?

Le besoin constant d'alterner entre mes deux rôles, de vérifier et comparer entre deux sources différenciées de récollection d'information, et de bouger entre deux cultures institutionnelles, concèdent au travail de terrain un caractère complexe. Cette complexité permet cependant de réaliser deux importantes actions pour la recherche: comparer et relativiser les résultats ayant pour but de réaliser une approximation à la réalité sociale la plus fidèle possible incluant les interprétations existantes même si elles sont apparemment contradictoires.

Il s'agit donc d'une recherche qualitative qui résulte d'un processus intensif de relation avec le terrain à partir duquel j'ai eu accès aux différents acteurs et logiques participantes dans le processus de catégorisation des jeunes issus de l'immigration.



## ***Plan de la thèse***

La thèse est structurée selon l'apparition de différentes «surprises» surgies tout au long du travail de terrain qui répondent aux incompréhensions nées du décalage entre les attentes de la recherche et les expériences vécues. La perception d'anomalies a constitué le moteur de démarrage et a configuré progressivement l'objet et les objectifs de recherche. Pourquoi une école avec 80% d'enfants de familles immigrés? Quels défis et transformations doit subir l'institution scolaire pour gérer cette nouvelle situation? Pourquoi les ONG deviennent-elles des acteurs d'intervention légitimes pour la gestion de l'interculturalité dans les écoles? Quelle réalité veulent-elles mettre en œuvre? Comment le font-elles? Quels sont les résultats obtenus? Quelle évaluation peut être réalisée à partir des réactions des propres sujets représentés?

**Le premier chapitre** est une récapitulation du processus de construction de l'objet d'étude et des motifs qui m'ont menée, non seulement à choisir ce sujet de recherche, mais plus concrètement à choisir le lycée Mediodía comme étude de cas. Je partage avec le lecteur mes points de départ, l'accès aux écoles, le surgissement des premières problématiques, l'évolution de la recherche, et la progressive consolidation des objectifs d'analyse. Il s'agit d'une recherche qui naît de successives rencontres et expériences acquises tout au long d'une étape d'exploration et d'une succession de mise en questionnement des idées préconçues. Finalement, la méthodologie utilisée fera partie d'un débat sur les opportunités potentielles pour la consécution des objectifs mais aussi des particularités et possibles limitations qu'elle présente.

**Le deuxième chapitre** commence avec les premières interrogations de la recherche. Comment est-ce possible qu'avec un 16,5% de population étrangère en âge scolaire dans la ville de Madrid se produisent des concentrations où sa présence va au-delà de 80%? Quels sont les mécanismes et acteurs qui participent à la distribution de la population scolaire? La première partie du chapitre est dirigée à approfondir le thème de la concentration scolaire des enfants de familles immigrées d'un point de vue explicatif –pourquoi et comment se produit-elle- me concentrant dans les décisions et stratégies de deux acteurs fondamentaux, les familles et les centres scolaires.

Dans la deuxième partie du chapitre on se questionne sur les conséquences de la concentration et surreprésentation des enfants de seconde génération pour le fonctionnement de l'école. La réponse que donne l'institution scolaire à cette problématique fera l'objet de discussion et d'analyse: comment et pourquoi ces écoles se transforment-elles en de véritables laboratoires d'expérimentations? Pourquoi ces écoles choisissent-elles l'interculturalité comme outils de lutte contre la ségrégation? Les écoles vont devoir affronter une tension entre sa fonction comme principal agent de socialisation et les particularismes existants dans son milieu. Pour faire face à un public scolaire fragmenté, les écoles mettent en marche des dispositifs, aussi bien théoriques que pratiques, qui configurent différentes cultures scolaires en intensifiant la différenciation entre les centres scolaires. Ainsi, une des principales caractéristiques de la culture scolaire des écoles ségréguées est la mise en marche et la promotion de l'interculturalité à partir de sa condition *d'écoles intervenues*. La transformation des écoles ségréguées en laboratoires d'expérimentation sociale est dirigée par une série d'acteurs sociaux qui s'introduisent pour la première fois à l'intérieur des écoles.

**Le troisième chapitre** analyse l'apparition, prolifération et spécialisation des ONG dans le monde éducatif dans la gestion de la «diversité». Leur présence, leur rôle et interventions de plus en plus normalisés dans l'institution scolaire les consolident comme nouveaux acteurs politiques de catégorisation. Les ONG présentent un modèle d'intervention socioéducatif basé sur une volonté décidée d'anticipation, prévention et gestion de l'interculturalité.

Comment et pourquoi cette intervention se produit-elle? Quelles sont les formes et domaines d'interrelation des ONG avec les écoles? Ces organisations présentent des caractéristiques, des programmes et des idéologies qu'il est nécessaire de comprendre pour analyser l'impact qu'elles possèdent sur la caractérisation des jeunes issus de l'immigration comme principal groupe de leurs interventions. Le rôle des ONG dans le système politique, sa progressive institutionnalisation comme acteurs éducatifs et les domaines et façon de mener à bon terme son interrelation avec les écoles feront l'objet d'analyse dans ce chapitre.

Dans le chapitre quatre et cinq on considère le programme même d'intervention interculturel à travers ses activités et matériaux disponibles d'une perspective critique, c'est-à-dire en considérant à tout moment la réaction des jeunes lycéens. Les ateliers répondent à un programme politique qui se dessine au fur et à mesure que j'analyse les différentes activités comme des micropolitiques qui ont pour objectif la configuration d'une idée très particulière d'interculturalité.

Le **quatrième chapitre** se centre sur l'expérience du sociogramme, questionnaire qui veut mesurer l'influence de la nationalité dans la formation des groupes. A partir du sociogramme j'analyse les implications théoriques et pratiques que son usage implique et les résultats obtenus. L'application du sociogramme laisse transparaître la base programmatique de l'intervention de l'ONG: son idée sur l'intégration sociale basée sur l'interaction des divers groupes nationaux, situant l'idée de groupe et nationalité au centre de son programme. La réalisation du sociogramme a donc un triple intérêt : connaître comment l'ONG « pense » et applique ses propres idées d'intégration, découvrir les résultats de l'application du test et analyser les réactions produites entre les étudiants lorsqu'ils se voient obligés à penser à leurs camarades et à eux-mêmes du point de vue de la nationalité.

Le test sociométrique non seulement permettra de connaître les catégories avec lesquelles l'ONG travaille mais de les comparer avec celle des étudiants. La nationalité est-elle un élément à considérer dans la formation des groupes à l'intérieur du lycée? Les élèves font-ils usage des mêmes catégories que l'ONG lors de leur interaction avec leurs camarades? Quel est le degré d'identification des jeunes avec leur nationalité d'origine?

Le **cinquième chapitre** analyse le contenu d'une série de documentaires projetés en classe relatifs à la caractérisation de différentes «cultures». Comment l'ONG se représente t-elle l'altérité? Quels éléments sont mis en valeur lors de la caractérisation de différentes cultures? Les documentaires seront considérés comme des textes culturels à travers une analyse du discours et des images associées à chacune des «cultures». Du contenu découle la représentation sociale réalisée des fils d'immigrés selon leur pays d'origine.

Le contenu des documentaires sera mis en contraste avec la réaction des sujets représentés à travers ces documentaires, puisque les différentes cultures figurées devront être soumises aux regards des élèves qui sont, eux ou leurs parents, des pays présentés.

Cette activité est complémentée par l'organisation de journées de cohabitations interculturelles, où les élèves sont invités, selon leur nationalité à partager un échange culturel avec d'autres groupes nationaux. Cette activité prétend, comme suite aux documentaires, la mise en pratique des relations interculturelles. Le concept d'amitié interculturelle est encouragé comme un idéal d'intégration et suppose, pour la première fois dans le centre, l'intervention d'une institution dans les relations affectives. Comment réagissent les étudiants face à la programmation que l'ONG réalise des groupes d'amitié?

L'ONG couvre ainsi tous les aspects relatifs à l'interculturalité: des plus théoriques aux plus pédagogiques, que sont les cultures et comment sont-elles représentées, à leur introduction dans la vie quotidienne des élèves et la formation de groupes d'amitié interculturels. La transversalité de son programme permet d'analyser les objectifs explicites et implicites de cette organisation et sa dimension politique qui vise la transformation: la façon de regarder une réalité sociale, de construire de nouvelles catégories et de les utiliser pour la consécution d'un principe d'innovation sociale et éducative.

Finalement, le **sixième chapitre** abandonne la perspective des mécanismes de catégorisation implicites dans les activités pour explorer les processus d'identification des étudiants. Quelles catégories émergent en contraposition à celles employées par l'ONG? Quels sont les éléments réels d'identification des élèves? Jusque là nous avons pu voir la façon dont les catégories sont construites et proposées par l'ONG, cette activité nous donne l'opportunité d'observer si elles sont assumées, transformées ou rejetées par les étudiants et de considérer les stratégies et attitudes que les sujets adoptent face au processus de catégorisation.

Pour répondre à ces questions une activité a été conçue *ad hoc*, à partir des intérêts même de la recherche se séparant pour la première fois de la stricte application des activités conçues par l'ONG. À partir d'une étude réalisée par Luc Boltanski sur la façon dont les groupes sociaux se cristallisent et se forment à partir de la dénonce publique, les étudiants devront écrire une «lettre au directeur» afin d'exposer leurs plaintes d'un point de vue collectif, c'est-à-dire associant une cause à un groupe, connectant une dénonce individuelle à un problème social préexistant. Ainsi surgissent des demandes associées à des collectifs dans lesquels sont cristallisés les groupes auxquels chaque individu doit s'inscrire pour pouvoir réaliser sa dénonce publique. Les causes de regroupement et les groupes qui en sont associés seront analysés comme une alternative aux conceptions interculturalistes de l'organisation.

Le **chapitre de conclusion** a deux finalités. La première, une récapitulation des principaux résultats à partir d'une double perspective: du point de vue des pratiques institutionnelles, c'est-à-dire de la perspective de l'école et de l'ONG dans son pari pour l'interculturalisation de la vie scolaire, et du point de vue des expériences sociales, comment les sujets les ont vécus et ont réagi face à ce projet. La deuxième, une révision, deux ans après la finalisation de l'enquête de terrain, de l'évolution de ces programmes d'interventions éducatifs des ONG en matière d'interculturalité. Pour cela, j'ai interviewé de nouveau les responsables du programme interculturel sur sa possible évolution, et les responsables du lycée Mediodía pour connaître l'impact que la continuation de ce programme avait pu avoir sur les élèves et ses identifications. Que s'est-il passé avec cet *expériment institutionnel*?

# CAPITULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

*“Si intentaste. Si fallaste. No importa. Intenta otra vez. Falla otra vez. Falla mejor.”*

Samuel Beckett

El trabajo de campo es una situación metodológica, pero sobre todo un proceso, una secuencia de acciones, de oportunidades, acontecimientos y comportamientos (no todos controlados por el investigador) que van configurando el desarrollo de la investigación (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Esto es precisamente lo que sucedió cuando, apenas esbozados los objetivos y los presupuestos teóricos de partida, inicié el trabajo de campo. Con unas premisas bien diferentes a las que consolidé posteriormente, comencé una observación participante en una serie de escuelas cuyo nexo común era su elevado porcentaje de alumnado de origen extranjero.

Por ello, este primer capítulo está dedicado al proceso de construcción del objeto de investigación que se inicia con unos presupuestos de partida que serán progresivamente reconfigurados a partir de las sorpresas surgidas en el trabajo de campo, y finaliza con la consolidación de un nuevo objeto de estudio. Esta forma de aproximación al conocimiento basada en la *abducción*, es decir, lo sorprendente como detonante para la reflexión científica, no podría comprenderse sin el uso de una técnica –la observación participante- que me posibilitó y facilitó el acceso a una determinada experiencia investigadora donde el tiempo, la escucha y la observación constituyeron las principales fuentes de acceso al conocimiento.

*“La abducción, o la lógica de la sorpresa, consiste en estudiar los hechos e inventar una teoría que los explique. Su única justificación estriba en que, si por ventura queremos entender las cosas, ha de ser por esta vía” (Pierce, 1978: Punto 145)*

Lo que el lector encontrará en este capítulo es un recorrido por las distintas fases que han compuesto el proceso de construcción del objeto de investigación, desde las ideas iniciales de investigación –qué quería investigar-, pasando por las razones que me llevaron a reconsiderar la validez de tales objetivos –qué elementos surgieron para el abandono progresivo de los objetivos iniciales- y la construcción de un nuevo objeto de

estudio –cómo y qué conforman los objetivos de esta tesis-. Para finalizar el capítulo, presento, los motivos de la elección de la observación participante como principal –que no única- herramienta de acceso al conocimiento, sus potencialidades y los límites que lleva aparejada.

## **1.1 “Lo que quería no valía”**

En este primer apartado se presentan los presupuestos de partida de la investigación que me llevaron a escoger las escuelas como espacios para la investigación sociológica y a acceder a las mismas a través de mi colaboración con una ONG. En el apartado que sigue, el lector tendrá la extraña sensación, tras la lectura de la introducción de la tesis, de encontrarse en un campo temático diferente al presentado pero que, sin embargo, supone un comienzo necesario para esta investigación.

### **1.1.1 El pre-proyecto de investigación: las relaciones entre inmigrantes**

El objetivo inicial de la investigación era trabajar sobre las relaciones entre grupos minoritarios, esto es, las fracturas y solidaridades que se producen entre los distintos colectivos que las instituciones categorizan bajo la misma rúbrica de “extranjeros”<sup>3</sup>.

El entorno de los inmigrantes viene determinado por tres importantes grupos que actúan como referentes para su integración social: la Administración Pública y sus instituciones, la sociedad de acogida, y los distintos colectivos de inmigrantes. Las relaciones que mantienen con estos tres actores son básicas para entender el proceso de integración que desarrollan. Sin embargo, la interacción que mantienen las personas inmigradas con cada uno de estos actores no se encuentra representada por igual en la literatura, en la cual hay un cierto vacío relativo al papel que otros extranjeros juegan en el proceso de integración. Existen estudios que analizan los problemas de convivencia surgidos de la interacción entre españoles e inmigrantes (González Enríquez y Álvarez Miranda, 2005), o la relación entre las distintas administraciones públicas con la población extranjera (Zapata Barrero, 2002; Martín Pérez, 2009). Sin embargo, poco se

---

<sup>3</sup> El título inicial de la tesis doctoral así lo demuestra, “Tan lejos, tan cerca: fracturas y solidaridades entre inmigrantes”.

conoce, exceptuando los estudios sobre redes sociales de apoyo (Aparicio y Tornos, 2005), del efecto que unos colectivos de inmigrantes tienen sobre otros en sus procesos de integración social.

A pesar de su menor presencia en la literatura, y dejándonos guiar por la experiencia de países con mayor trayectoria migratoria, observamos la importancia que adquieren unos colectivos de inmigrantes como referencia en la integración social de otros. Muchos inmigrantes acaban compartiendo en gran parte el espacio urbano, laboral y social, ya sea como consecuencia de las redes sociales de las que disponen o como resultado de una segregación involuntaria. La cada vez más habitual concentración espacial de población extranjera hace necesario conocer los encuentros y desencuentros que se producen en el transcurso de la convivencia entre los distintos grupos nacionales.

Tan importante es, por tanto, la relación que se establezca con los autóctonos como la que se establece entre los distintos colectivos de inmigrantes. Las relaciones con el grupo mayoritario, en este caso los españoles, se juega igualmente en las relaciones sociales que mantienen los grupos minoritarios, donde las actitudes pueden oscilar entre la solidaridad fundada en el sentimiento de compartir “un mismo destino” y el traspaso de los estereotipos dominantes de cara a los grupos minorizados según cada contexto (Malière, 2005). ¿Cómo se desarrolla la convivencia entre los distintos grupos de inmigrantes? ¿Comparten las personas por su condición de “extranjeros” en la sociedad unas problemáticas comunes a partir de las cuales construyen nuevas formas de solidaridad? ¿Su situación de desventaja social les lleva, por el contrario, a replegarse en su propia supervivencia reproduciendo viejas fracturas sociales? Éstas eran las preguntas de partida de mi proyecto de investigación.

### **1.1.2 La búsqueda de espacios de interacción: las escuelas como centro de operaciones**

Estudiar las relaciones existentes entre los distintos colectivos de inmigrantes suponía, en primer lugar, determinar los espacios de interacción y la composición de los mismos. Tras una temporada durante la cual traté de ir con regularidad por barrios con alta concentración de extranjeros, observar los espacios públicos y hablar con los actores



sociales más directamente implicados -asociaciones de vecinos, colegios, comercios o agentes de mediación intercultural- conseguí acotar los lugares para realizar mi trabajo de campo.

Quería evitar aquellos espacios sociales donde la competencia por unos bienes o recursos limitados, como pueda ser el mercado de trabajo, o el acceso a determinadas instituciones sociales, marcara el ritmo de las relaciones, al igual que descartaba aquellos espacios donde, por compartir un objetivo común, como por ejemplo las asociaciones, se dieran por válidos unos determinados vínculos basados en la afinidad por los objetivos compartidos. Los espacios públicos fueron también rápidamente descartados como “centro de operaciones”, ya que se trata de lugares de encuentro para muchos, lugar de tránsito para otros, y acaban resultando más espacios donde se reproducen unas dinámicas sociales ya establecidas previamente, que un lugar propicio para observar la construcción e interacción de nuevas relaciones.

La idea de considerar las escuelas comienza a coger fuerza al realizar unas primeras entrevistas exploratorias a algunos directores de centros con un elevado porcentaje de hijos de inmigrantes. Fue mi primer contacto con la idea y el concepto de segregación. En primer lugar, llamó mi atención el número de colegios que cuentan con un porcentaje que supera el 50% donde conviven, en ocasiones, más de quince nacionalidades por aula. Los directores u orientadores con los que tuve ocasión de hablar apuntaron ciertas particularidades que hacían interesante la escuela como espacio social para la observación de las relaciones entre estos grupos: la importancia que adquiere el grupo de amigos como elemento de identificación en los adolescentes y el papel que juega la nacionalidad en la formación de dichos grupos.

A estas características hay que sumar que la escuela es un espacio privilegiado para el análisis de la interacción social porque es ella se producen los diferentes tipos de contactos que se pueden mantener en un espacio de sociabilidad siguiendo la clasificación realizada por García Armand (2005): el contacto por la proximidad física obligada y verbalización, el contacto por compartir un lugar y actividades, el contacto por interrelación personalizada, y finalmente, el contacto por estrategia cotidiana. Estas características hacen posible estudiar la formación y dinámica de las relaciones entre

inmigrantes, tanto de éstos dentro de su comunidad, como de la relación existente entre los distintos colectivos y de éstos con los españoles.

### **1.1.3 La negociación en el acceso al trabajo de campo a través de una ONG**

Con los objetivos de la investigación relativamente claros, y clarificado el lugar de realización del trabajo de campo, sólo quedaba negociar mi entrada a estos centros. Traté de acceder como investigadora a diferentes escuelas, pero esto generó cierta desconfianza en el entorno, limitándome el acceso a determinadas cuestiones. Las razones quedan reflejadas en el siguiente fragmento de entrevista:

*“A nadie le gusta estar sometido a juicio o valoración, sin contar que si vas a estar en contacto con los alumnos requiere el permiso de cada uno de los padres”*  
[Orientador de un instituto].

El acceso que me posibilitaron no me permitía alcanzar los objetivos deseados. Éstos requerían de un acceso directo, constante y regular a los informantes: la observación continuada de los lugares de libre interacción de los estudiantes -patio, clases de deportes y comedor-, entrevistas en profundidad y grupos de discusión tanto a los estudiantes como a alguno de los informantes clave de la escuela -orientadores, tutores etc.-, y la elaboración de cuestionarios a lo largo del año académico que permitiera conocer la evolución de la estructura relacional de los jóvenes. Sin embargo, tan sólo accedían a dejarme realizar alguna entrevista a profesores -no a estudiantes-, pasar un cuestionario en clase con previa autorización de los padres, y asistir como observadora a alguna clase de deporte.

Las reglas, dispositivos, conjunto de autorizaciones y permisos por parte de profesores, padres y alumnos hacían casi imposible negociar un acceso más participativo a la escuela. El trabajo inicial no me satisfacía, veía pasar los días y semanas sin hallar ninguna experiencia que motivara mi permanencia en los centros, acercándome a través de la mirada y el discurso de los profesores a lo que yo pretendía observar y escuchar directamente de los jóvenes.

Mi deambular por diferentes escuelas me permitió observar la presencia constante de varias ONG o asociaciones que llevaban a cabo actividades dentro de la escuela. Llamó mi atención que estos actores estuviesen presentes en casi todos los centros educativos donde me encontraba, con una fuerte presencia de voluntarios o trabajadores saliendo y entrando de clase. Ellos sí parecían poder adentrarse en las aulas, recreos y acceder a los estudiantes con perfecta naturalidad. Este hecho me llevó a informarme de la presencia y actividades que realizaban estas organizaciones con el fin de intentar participar en la cotidianidad escolar a través de las mismas. Quizás, pensé, si pudiese colaborar con ellos, tendría acceso a otro tipo de información que en mi situación de entonces se hacía casi imposible.

Contacté con una conocida organización que desarrollaba un proyecto de duración anual llamado “Comunicación para la tolerancia” a través de talleres en el aula y me informé de la forma en que podía participar en los mismos.

Si bien mi adscripción a la organización iba a ser puntual, el acuerdo alcanzado era el siguiente: con base en mi supuesta especialización e interés en temas de inmigración<sup>4</sup>, yo me encargaría de realizar los talleres en aquellas escuelas que tuvieran mayor interés para mi investigación. De esta forma, estos talleres me permitían el acceso a centros escolares, en los cuales podía además desarrollar las actividades pertinentes para mi investigación. La organización, con problemas de personal para atender a la totalidad de las escuelas, veía en mi participación voluntaria la posibilidad de ampliar sus intervenciones; los centros escolares hallaban a alguien que se encargase de “*los problemas relativos a la inmigración*”<sup>5</sup> que podían surgir en sus aulas; y por mi parte yo obtenía la autorización para realizar, tanto dentro como fuera del aula, las actividades necesarias para cumplir con los objetivos de mi investigación: participación en actividades con los jóvenes, realización de entrevistas a los informantes clave y sobre todo, formar parte del paisaje escolar y estar presente en la vida cotidiana de la escuela (clases, recreos, reuniones de profesores, etc.) con la “presunción de inocencia” que me otorgaba mi pertenencia a una organización tan conocida. El principio de reciprocidad e

---

<sup>4</sup> En mi presentación les dije que estaba realizando una tesis doctoral en un programa de migraciones.

<sup>5</sup> Expresión textual extraída de una entrevista con la encargada de los talleres.

intercambio entre los distintos actores e intereses quedaba, de esta forma, resuelto (Del Olmo, 2010).

Fue así como, en el transcurso del año escolar 2006/2007, participé, de octubre a junio, en dicho programa sobre interculturalidad en aquellos institutos que mostraban las características idóneas para el desarrollo de mi investigación. Seleccioné cinco centros que tuvieran un porcentaje de hijos de familias inmigrantes superior al 50% con diferentes combinaciones de nacionalidades. El taller fue la herramienta utilizada para intervenir en las aulas, en horario de tutoría, en las clases de 1º a 4º de la ESO de institutos de diferentes barrios de Madrid y diferentes porcentajes de población extranjera. Así, comenzaron mis andanzas por distintos institutos.

## **1.2 Las sorpresas**

Una vez negociado mi acceso al trabajo de campo, traté de familiarizarme con las distintas escuelas y su particular idiosincrasia. Fue entonces cuando, con la mirada de extrañamiento propio de quién es ajeno al mundo educativo, una serie de acontecimientos llamaron mi atención. Las páginas que siguen son una ilustración de las reflexiones relativas a la construcción del objeto de investigación a partir del trabajo de campo y las sorpresas que lo acompañaron.

¿Qué significado adquieren las sorpresas en un proceso de investigación? ¿Se trata de una herramienta válida para la investigación sociológica? La sorpresa, dice Schön (1987), desencadena la reflexión, tanto del resultado como de la actividad misma de investigación.

*“La sorpresa lleva a reflexionar dentro de una acción-presente. La reflexión es, al menos, en alguna medida consciente, aunque no necesita verbalizarse. Nosotros consideramos tanto el suceso inesperado como el saber-en-acción que condujo a ello, preguntándonos “¿Qué es esto?” y, al mismo tiempo, “¿Cómo he estado pensando acerca de esto?”. Nuestro pensamiento vuelve sobre este fenómeno sorprendente y, al mismo tiempo, regresa sobre sí mismo” (Schön, 1987:28).*

La percepción de anomalías o sorpresas es el motor de arranque de muchas investigaciones científicas (Kuhn, 1981; Werner y Schoepfle, 1993). El investigador choca con un hecho que le llama la atención, le sorprende porque no lo comprende, no le encaja con los presupuestos teóricos adquiridos. Es precisamente esa necesidad de

comprender que lleva al investigador a buscar una explicación que dé sentido al hecho y le sustraiga de la sorpresa. Para Schön, el investigador intenta hacer comprensible para sí mismo su propia problemática, no existen asuntos pre-objetivados que esperan ser descubiertos mediante la investigación, los hallazgos son construcciones de la realidad de alguien.

*“¿Pero cómo ocurre exactamente esta acción de la experiencia? Ocurre por una serie de sorpresas. No es menester entrar en detalle...Ahora bien, ningún hombre hace un experimento sin estar más o menos inclinado a pensar que se producirá un resultado interesante (...) Y naturalmente, nada cabe aprender, sin duda, de un experimento cuyo desenlace sea justamente el que se había previsto. Es por medio de la sorpresa como la experiencia enseña todo lo que pretende enseñarnos”* (Pierce, 1978: 51)

Optar por la *abducción* o “lógica de la sorpresa” como forma de razonamiento es una elección basada en las propias necesidades surgidas de la experiencia de campo. Los primeros hallazgos produjeron una clara sacudida a los presupuestos de la investigación y requerían de la búsqueda de explicaciones adicionales. Consciente de la especificidad de la situación observada, así como de la imposibilidad de encajar lo observado con presupuestos teórico-prácticos, la sorpresa se presentaba, por tanto, como la forma más razonable de acceso al conocimiento.

*"Cuando surgen hechos sorprendentes se busca una explicación. La explicación debe ser una proposición tal que lleve a la predicción de los hechos observados, sea como consecuencias necesarias, sea al menos, como muy probables en esas circunstancias. Entonces, ha de adoptarse una hipótesis que sea en sí misma plausible y que torne los hechos plausibles. Este paso de adoptar una hipótesis como sugerida por los hechos es lo que llamo abducción”* (Pierce, CP 7.202, c.1901)

El desconcierto producido por determinados hechos vertebró las preguntas de investigación como hilo conductor de la tesis doctoral. Cada uno de los capítulos que conforman esta investigación responde a la sucesión de interrogantes y sorpresas que fueron tomando forma en el inicio de mi trabajo de campo. A continuación presentaré las distintas sorpresas que fueron configurando los principales objetivos de investigación.

### 1.2.1 La concentración escolar

La búsqueda y el acceso a escuelas que me permitieran llevar a cabo mi trabajo de campo me hizo tomar contacto con una realidad poco esperable. La visita de varios centros educativos y el contraste entre los mismos, a pesar de su cercanía geográfica, me llevo a interrogarme sobre las causas de una segregación escolar tan “caprichosa”.

Observar la hora de entrada o salida de los colegios se ha convertido en una interesante experiencia sociológica. Dependiendo de la zona en que uno se encuentre y delante del centro en que se sitúe, la composición del alumnado es, aparentemente, muy diferente y remite a mundos de alguna forma “clasificados”. La concentración en un mismo centro de alguna características produce un curioso efecto, el de asociar a cada centro un grupo social determinado, generalmente representativo de las características sociodemográficas del barrio en el que se encuentra. A nadie parece sorprenderle encontrar, por ejemplo, una escuela privada de élite con los estudiantes uniformados en un barrio del distrito de Salamanca de Madrid, como tampoco parece extrañar ver una escuela pública con una importante presencia de inmigrantes en un barrio del distrito de Villaverde.

Esta sensación de un mundo dividido y clasificado pero curiosamente ordenado de una manera, en cierto modo, previsible te abandona cuando, de repente a la salida de algún colegio, te enfrentas a la extraña sensación de no encontrar equivalentes o referentes que te permitan situar o comprender lo que estás viendo. Así, cuando me situé frente al IES Mediodía tuve la sensación de encontrarme en una ciudad latinoamericana con algunos alumnos extranjeros procedentes de Asia o del norte de África. Nada haría presagiar que se trata de un instituto público de un barrio de Madrid.

El IES Mediodía situado al final de la calle Pinar de Echegaray<sup>6</sup>, es uno de los muchos institutos que se encuentran en el barrio de Luna, con un porcentaje superior al 80% de alumnos extranjeros. En éste se encuentra escolarizada más del 40% de toda la población inmigrante en edad escolar residente en el distrito en el que se sitúa,

---

<sup>6</sup> Los referentes geográficos, al igual que el nombre del centro, son ficticios para mantener el anonimato tanto del centro como de los profesionales que en él trabajan.

reuniendo la nada desdeñable suma de 20 nacionalidades. No se trata de un instituto más: para todos es conocido como “el instituto de inmigrantes” del barrio, como si ya no habláramos desde la perspectiva de una institución educativa, sino desde un nuevo tipo de institución donde los inmigrantes se habrían apoderado de su tradicional significado. Dos calles más abajo, dentro del mismo barrio, se encuentra otro instituto, pero éste de características radicalmente distintas. En efecto, en él la composición del alumnado presenta una radiografía inversa, contando tan solo con un 20% de alumnos extranjeros<sup>7</sup>.

¿Por qué apenas dos calles pueden separar una composición de alumnado tan dispar? Estos desequilibrios en la distribución del alumnado extranjero, incluso dentro de un mismo distrito e incluso barrio, me llevó a querer profundizar sobre las lógicas de la segregación educativa constituyendo el punto de partida de la investigación. Como antesala de las experiencias sociológicas que surgirán posteriormente, y para comprender las dinámicas relacionales que pueden surgir de los espacios segregados, se hacía necesario conocer la configuración misma de los espacios y las razones que llevan incorporadas.

### **1.2.2 Las escuelas intervenidas**

Una vez realizada la selección de escuelas, y gracias a la colaboración establecida con la ONG que organizaba los talleres, pude entrar a formar parte de la vida cotidiana escolar de estos centros. El carácter novedoso que para mí representaba participar en las escuelas a través de estas organizaciones fue rápidamente remplazado por el descubrimiento del profundo enraizamiento de las ONG en estos centros, llegando a existir una cierta saturación en la propuesta de actividades por parte de diferentes actores. Las primeras notas extraídas de mi cuaderno de campo al principio del curso escolar reflejan este primer extrañamiento:

---

<sup>7</sup> Esta diferenciación entre centros escolares vecinos en cuanto a la composición del alumnado extranjero ha sido objeto de interés de la prensa española que ha realizado varios reportajes relativos a la temática. Ver, Lucas, B. (2005, 17 de abril). Aulas de Babel. *El País*. Rodríguez, J. (2006, 18 de junio). El instituto de Babel. *El País*. Jiménez Barca, A. (2007, 11 de noviembre). Miguel es minoría. *El País*. La dificultad de acceso a los datos no permite tener una visión global de la distribución del alumnado extranjero por centros educativos, por lo que los reportajes periodísticos se convierten generalmente en la voz de alarma y visibilización pública del problema.

---

"Llevaba la mochila cargada de material didáctico y fotocopias para hacer actividades en clase, y estaba releendo parte de las anotaciones de las sesiones anteriores para empezar ahí donde lo había dejado. En ese mismo momento aparecieron dos personas de mi misma edad, llamaron a la puerta del departamento de orientación y al no obtener respuesta se dirigieron a mí para preguntarme a qué hora abrían. Al ver el material que estaba preparando, se sentaron conmigo y empezamos a hablar. Ellos también venían para ofrecer unos talleres, venían de una ONG de barrio que tradicionalmente organizaba actividades de ocio pero que con la llegada de inmigrantes habían ampliado sus competencias. *"Ya sabes, nos hemos reconvertido. Ahora es mucho más fácil conseguir subvenciones con los temas de inmigración"*.

Uno de ellos era mediador intercultural, se llamaba Juan y era peruano. Ella era trabajadora social y era española. No era casual. Su "jefe" había pensado que era importante que dieran los talleres dos personas diferentes para que los jóvenes encontraran su reflejo: una mujer, un hombre, un extranjero y una española. De esta forma él tendría más legitimidad para hablar con los inmigrantes y ella con los españoles. Y como iban igualmente a tratar temas de género, era idóneo.

*"Espero que no nos solapemos. Nosotros tratamos fundamentalmente temas de conflictos interculturales, machismo y racismo principalmente, y sobre todo cómo resolverlos. ¿Y tú?"*

Intercambiamos brevemente la experiencia de cada uno en la escuela donde nos encontrábamos y nos pasamos el material con el que trabajábamos. Rápidamente hicimos una especie de distribución de los temas y actividades para no solaparnos, aunque como bien dijeron ellos, estaban de paso y solo tenían contratados tres días. Luego irían a otra escuela y así sucesivamente hasta el final del curso. *"Es mejor organizarnos entre nosotros, ya verás la cantidad de asociaciones con las que te cruzarás este año."*

[Notas del diario de campo- Octubre 2006]

---

Esta experiencia marcó el rumbo de mi investigación. Me embargó la sensación de estar participando en algo "importante" en el sentido de "no casual" y de alguna manera sistematizado: el peso de la intervención de las ONG en la vida escolar. Los interlocutores, representantes de los distintos grupos de interés, asociaciones de vecinos, ONG, mediadores interculturales y la propia Administración Pública, han tomado posiciones con respecto a este y otros centros de parecidas características y han puesto en marcha diversos mecanismos de intervención convirtiéndolos en *escuelas intervenidas*, auténticos laboratorios de experimentación social. Así tuve ocasión de comprobarlo en las distintas escuelas a las que me dirigía: cuanto mayor era el porcentaje de población extranjera escolarizada, mayor era el número de organizaciones participantes, llegando en ocasiones a ofrecer sus actividades más de cinco



organizaciones a la vez. Casi todas las clases de tutoría estaban ocupadas por distintos actores que desarrollaban un programa concreto.

La segregación escolar origina una serie de experiencias tanto institucionales como sociales que convierten a los centros implicados en laboratorios de intervención. Ésta se convierte en el punto de partida tanto de teóricos como de interventores sociales que buscan estudiar el “efecto inmigrante” en diversos campos educativos, sociales o de otra índole. ¿Qué significa que las escuelas sean intervenidas por agentes externos? ¿En qué momento y por qué las escuelas abren sus puertas a la participación de otros actores no educativos?

### **1.2.3 Las ONG como nuevos actores educativos**

La idea de las escuelas como organizaciones burocráticas cerradas al exterior se desvanecía y daba paso a una idea de *escuelas intervenidas* por un nuevo actor social. Las ONG parecen haberse convertido en las únicas interlocutoras legítimas para las escuelas en la gestión de la interculturalidad. Estas últimas, si bien demuestran una burocracia recelosa para el acceso e intromisión de otro tipo de actores que amenazan con romper su “independencia”, levantan todas las barreras para la participación e intervención de las ONG.

Cada centro parecía tener sus preferencias con base en experiencias pasadas, adscribiéndose a una ONG en detrimento de otras, y en ocasiones simultaneando con varias a la vez. En efecto, los directores u orientadores que me recibieron el primer día hacían alusión a su particular selección de la oferta en función del compromiso mostrado por las organizaciones años anteriores. Así, uno señaló que últimamente había muchas ONG que te dejaban tirado en mitad de un curso o que no podías acudir a ellas cuando las necesitabas, mostrándose reacios a renovar su colaboración, apostando entonces por nuevas organizaciones. La diferencia no parecía versar tanto sobre el contenido de las actividades sino sobre la seriedad y el buen hacer.

A lo largo de mi trabajo de campo me encontré con ONG que realizaban muy diferentes actividades en las escuelas, desde clases de apoyo para los alumnos con dificultades académicas hasta talleres relativos a los ejes transversales del curriculum. La mayoría

de ellas trabajaban en horario escolar en las clases de tutorías aunque también lo hacían en horarios extraescolares. Casi todas parecían tener financiación de diferentes administraciones locales, regionales e incluso estatales para desarrollar sus actividades. En algunas escuelas, los directores u orientadores de los centros disponían de un calendario de actividades que recogían todos los proyectos y horarios que copaban cada una de las ONG.

Este hecho me llevo a reflexionar sobre un fenómeno de dimensiones sociales cuantitativa y cualitativamente tan significativas. ¿Quién son estos actores? ¿En qué basan su legitimidad para intervenir en las escuelas? Mientras me surgían cada vez más interrogantes respecto al papel de estos actores en las escuelas, continué con la implementación de las actividades, sin por ello dejar de documentarme sobre los primeros interrogantes apuntados.

#### **1.2.4 Los programas sobre interculturalidad**

Muchos de los proyectos de intervención ofertados por las ONG versaban precisamente sobre la interculturalidad. Al hablar de la interculturalidad en las escuelas se hace referencia a un concepto ampliamente desarrollado en el Plan Estratégico de Integración y Ciudadanía del Ministerio de Trabajo e Inmigración que lo convierte en el nuevo principio rector de las políticas públicas junto al principio de igualdad y ciudadanía.

*“La interculturalidad como política pública educativa debe suponer el impulso del conocimiento, la percepción y la comprensión de grupos y culturas distintos a los propios de tal modo que, la búsqueda de las semejanzas y la comprensión de las diferencias, logren una convivencia enriquecedora. La incorporación curricular de la educación en valores y para la ciudadanía se presenta por tanto como un instrumento esencial para alcanzar este objetivo.”* (Plan Estratégico de Ciudadanía e integración, 2007-2010.)

Las diversas organizaciones con las que compartí escuelas querían implementar proyectos, al igual que lo hacía yo a través de mi ONG, relativos a la interculturalidad desde sus distintas facetas: la educación intercultural, la resolución de conflictos interculturales, la convivencia intercultural. Nunca antes había valorado la importancia que este principio ocupaba en determinados espacios.

Los objetivos generales del programa sobre interculturalidad de la ONG en la que yo participaba, venían recogidos en la carta de presentación (que se detalla a continuación) que esta organización enviaba a las escuelas:

---

Estimados compañeros y compañeras:

Con el inicio del curso escolar, nos ponemos nuevamente en contacto con vosotros para confirmaros que **sigue en marcha el proyecto educativo** iniciado en Noviembre de 2004.

Os recordamos que uno de los objetivos de la organización<sup>8</sup> es el de fomentar entre los jóvenes los **valores de solidaridad, tolerancia, respeto y convivencia**.

Desde este objetivo el proyecto pretende formar a los alumnos y alumnas en una **cultura de la tolerancia y el respeto hacia otras culturas, huyendo de actitudes racistas o discriminatorias**. Ante la nueva situación que se presenta en las aulas y en la vida cotidiana, **es necesaria una intervención clara** y decidida a favor de la convivencia y la educación en valores. Se trata de trabajar sobre la base de un modelo de **convivencia intercultural**, viable y sostenible, que parta del conocimiento de uno mismo y tome en cuenta el conocimiento y respeto de otras culturas dentro de la igualdad y la tolerancia.

Para ello, este curso os ofrecemos nuevamente:

1. **Guías Didácticas**, compuestas de tres módulos
2. Apoyo complementario, **charlas y talleres**
3. **Curso de formación de profesorado**

Os recordamos que las actividades que os ofertamos forman parte de un **proyecto educativo integral de educación en valores**. Desde la organización creemos que el mayor aprovechamiento de los recursos que os ofertamos incide directamente en el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Sin embargo, la participación es de **carácter voluntario** en función de la idoneidad de cada uno de los componentes del proyecto de la programación anual del centro.

**Destinatarios:** Estudiantes y profesorado de centros escolares de Educación Obligatoria y Bachillerato

Estamos a vuestra entera disposición para lo que necesitéis.  
Un cordial saludo,  
Juan<sup>9</sup>

Responsable del Departamento de **Educación para el Desarrollo y Sensibilización**

---

Las directrices de estos talleres eran claras: frente a la creciente importancia del fenómeno migratorio en España y su impacto en las aulas de los colegios se torna

---

<sup>8</sup> Se mantiene el anonimato de la ONG por expresa voluntad de su responsable.

<sup>9</sup> Nombre ficticio para mantener el anonimato.

imprescindible acercarse a esta realidad. Los talleres tienen un doble objetivo: *evaluar* la situación presente, a través de las opiniones y percepciones de los jóvenes, e *intervenir* con el fin de construir un modelo de convivencia intercultural. Tal como insistían desde la organización, se trataba de trabajar *por* la convivencia intercultural, *desde* las aulas y *con* la participación de alumnos y profesores.

Más de 80 centros de educación secundaria obligatoria se inscribieron en el programa de esta ONG que recibía una subvención de la Comunidad de Madrid para llevar a cabo el proyecto. ¿Por qué tanto interés por implementar la interculturalidad? ¿Qué ideales o acciones concretas se destilan de estos programas interculturales?

Los centros participantes tenían dos opciones. Podían solicitar el material didáctico producido para tal efecto y consistente en guías para los tutores, libros de actividades para los estudiantes y vídeos documentales sobre experiencias interculturales, o solicitar la participación de alguien de la organización para que diera talleres, en horario de tutoría y durante el tiempo pactado con cada escuela. Estas dos opciones se acompañaban de la posibilidad de participar en determinadas actividades extraescolares durante el curso: jornadas de convivencia intercultural, concurso de cuentos, etc. Implicaba igualmente a los profesores que podían recibir un curso de formación sobre “educación intercultural”.

Quedaban así cubiertas todas las posibilidades, desde las lúdicas hasta las educativas, y los principales actores escolares: profesores y alumnos. Hubo una gran variedad en las formas de participación: a algunos les bastó con recibir el material didáctico e implementar su contenido a través de los tutores, otros quisieron realizar un par de sesiones y que el tutor continuara posteriormente la labor, por último, bastantes centros solicitaron la presencia casi diaria de un miembro de la organización durante todo el curso escolar.

Se entretejía de esta forma una clara relación entre las necesidades de las escuelas y los servicios propuestos por las ONG, configurando una dinámica clientelar donde los términos de la colaboración eran pactados desde los inicios, dando lugar a distintas relaciones e intensidades en la interacción entre estos dos actores pero con un mismo objetivo: la implementación de la interculturalidad en la escuela.

### 1.2.5 El IES Mediodía, una excepción interesante

Los talleres tuvieron una primera acogida muy buena en todos los institutos, los alumnos eran más o menos participativos y el profesorado estaba relativamente involucrado en ellos. La realización simultánea de las actividades en los distintos centros me permitía una visión comparativa entre los mismos muy interesante ya que posibilitaba observar cómo los resultados obtenidos en las distintas actividades dependían de la composición del alumnado. Precisamente de esta comparación entre institutos surgió una experiencia que revelaría un nuevo elemento de sorpresa e incompreensión.

¿Cómo era posible que unos talleres, concebidos con el objetivo implícito de colaborar en la integración de los extranjeros a través de la creación de una cultura de la tolerancia basada en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural, pudieran ser cuestionados precisamente en los centros con mayor porcentaje de extranjeros? El contraste entre institutos fue el que me llevó a cuestionarme el contenido mismo de los talleres a través del caso concreto del IES Mediodía, donde se combinaban dos características que lo hacían particularmente relevante: ser el centro con mayor número de alumnos extranjeros y con mayor número de nacionalidades por aula, y ser aquél donde las actividades fueron más fuertemente cuestionadas.

Las primeras reacciones no se hicieron esperar. En el IES Mediodía, donde apenas encontrabas dos españoles por aula, ocurrió la siguiente escena:

*“¿Esto es por lo de las bandas que hay en el insti?”, pregunta uno de ellos en relación a la realización de estos talleres.*

*“Es porque somos extranjeros” le replica un compañero. “Para que nos llevemos bien con los españoles”. [Fuertes risas en el aula]*

*“¡Pero si en clase sólo hay un español y nos llevamos bien con él! ¿A que sí Pablo? Yo creo que eres un poli camuflado para lo de las bandas”. [Hacen referencia a un incidente sucedido semanas atrás donde la policía detuvo a un miembro de los Latin Kings estudiante de este centro]*

*“¿Nos vas a hacer un examen? Yo paso, qué rollo. ¿Para qué sirve entonces? Otra charla más, hay que joderse. ¿Es que no os aburrís de contar siempre el mismo rollo?” [Alumnos de clase]*

En estas intervenciones quedó patente, por un lado, cómo estos alumnos asociaban los talleres a la existencia de un conflicto o a su condición de extranjeros y, por otro, su evidente saturación relativa a las charlas y actividades de las que este instituto era

objeto. Traté de explicar que esto mismo lo hacía en diferentes institutos de la Comunidad de Madrid, que se trataba de talleres participativos para conocer lo que los jóvenes pensaban en relación con estos temas, que en ningún caso iba a dar clase y apuntes, y aún menos ejercer de policía. Aunque salí del paso, era la primera vez que una clase me planteaba tan directamente la preocupación por los motivos que me llevaban a realizar estos talleres. Generalmente, en clases de otros institutos, las preguntas iban más bien dirigidas a lo que íbamos a hacer y no tanto al por qué y para qué. La curiosidad, el interés y la credibilidad que mostraban los alumnos de otros institutos frente al proyecto de interculturalidad de esta ONG era, en el IES Mediodía, vivido desde el escepticismo, la saturación y la idea de un cierto control social. Este primer hallazgo vino a confirmar el interés por profundizar en la serie de acontecimientos que venía observando desde los inicios: la idea de una cierta saturación en determinadas escuelas de la intervención que realizan las ONG en su implementación de la interculturalidad que parece ir directamente asociada a la presencia de alumnado extranjero.

Pero esto no fue más que el principio: críticos con absolutamente todo lo que planteaba y desvinculados de los debates que podían ir surgiendo, los talleres no cuajaban lo más mínimo en este instituto, en prácticamente ninguna de las clases a las que asistía. Yo trataba de redireccionar las actividades a los intereses que ellos podían mostrar, pero en ningún momento se dejaron llevar por éstas. ¿Qué es lo que estaba haciendo mal? ¿Por qué esas mismas actividades funcionaban en otras partes y aquí, precisamente en este instituto con tanta “diversidad”, no?

El cuestionamiento de los estudiantes hacia los talleres y su contenido, iba acompañado de una actitud bastante hostil en el aula en cuanto a la disciplina, lo que me llevó a comentarlo en la organización y en el departamento de orientación para tratar de buscar una solución. *“Es increíble, lo hacemos para ellos, y parece que es a quien menos importa”*, contestó un miembro de la organización. Ese “ellos” remitía a los alumnos extranjeros y de origen extranjero a quien todo el mundo creía que los talleres iban directamente dirigidos, reduciendo así los posibles problemas de intolerancia y convivencia, a conflictos nacionales o culturales, dónde los extranjeros se convertían en el centro de atención.

En el momento en que tuvo lugar lo que ahora voy a contar, me encontraba en una clase de 3º de ESO en la que era ya el tercer taller que impartía. Suena la campana y comienza la clase. Aquel día estaba tratando de realizar una actividad sobre la importancia de la convivencia en sus diferentes formas. La propuesta<sup>10</sup> consistía en partir de la diversidad cultural como fenómeno e integrarlo en los presupuestos tradicionales de la convivencia, por lo que ésta pasaba a ser explicada, interpretada y asumida como convivencia entre personas de diferentes adscripciones nacionales y culturales. La actividad se centraba en pedir a los alumnos, tras una breve explicación sobre el concepto de convivencia intercultural, que realizarán su particular diagnóstico sobre el nivel de convivencia intercultural que percibían en su entorno a través de entrevistas al resto de sus compañeros. Tenían que ponerse en el papel de un periodista y localizar los posibles focos de problemas surgidos en la convivencia diaria y las motivaciones de los mismos (o, por el contrario, buenos ejemplos de convivencia intercultural). Para ello debían preparar un guión de entrevista y registrar las diferentes respuestas de sus compañeros con la finalidad de escribir un artículo. Participaron en la actividad, pero lo hicieron de manera que sentí que la ridiculizaban:

*“¿Te gusta tu barrio? ¿Te llevas bien con los españoles y otros de otras nacionalidades? ¿Eres racista? ¿Lo han sido contigo? ¿Te mola convivir con otras culturas, no sé con la marroquí o la china? ¿Con cuál te llevas mejor, con cuál peor y por qué?”* Todo esto pronunciado entre risas y claras provocaciones.  
[Alumnos de la clase]

Decidí interrumpir la clase. ¿Qué estaban haciendo? ¿Por qué no se toman un poco en serio las cosas? ¿Qué es eso de preguntar con qué cultura te llevas bien? Un chico, Pablo, precisamente el único español de la clase, al ver mi desesperación, me interrumpió:

*“Eva, no te lo tomes a mal, pero sigo sin entender por qué nos cuentas a nosotros todo este rollo. Esto que estamos haciendo me parece una chorrada. Aquí cada uno es de su padre y de su madre y nos llevamos bien, y si algunos se llevan mal es por temas personales, como todo el mundo; no tiene que ver con racismo, culturas ni gilipolleces. ¿Por qué no te vas a dar los talleres a otro instituto? Aquí no pintan nada.”*  
*“¿A qué otro instituto?”* le pregunté.

---

<sup>10</sup> Las propuestas emanaban de la ONG y era aprobadas por el departamento de orientación.

*“No sé, a cualquiera donde los españoles sean mayoría.” [Alumno]*

Las palabras de Pablo contenían una importante idea: la desvinculación de sus compañeros de cuestiones nacionales o culturales y su vinculación a otras problemáticas de carácter “personal”. Este último punto suponía un nuevo elemento de interés para la investigación: frente a las categorías empleadas en este caso por la ONG parecían existir otros elementos de identificación que podrían, en parte, explicar la inadecuación de los programas interculturales en el IES Mediodía.

Cada una de estas sorpresas e interrogaciones frente a hechos no esperados generó una progresiva reconfiguración de la investigación que, como veremos en el siguiente apartado, vertebraron el núcleo de la investigación.

### **1.3 La reconfiguración de la investigación**

Estas primeras experiencias de campo me perturbaron tanto que a la salida de clase fui a hablar con Pablo, que se había elevado en representante de las críticas vertidas por el resto de compañeros. Traté al principio, torpemente, de explicarle, -o quizás de justificarme-, que precisamente porque cada uno “*venía de su padre y de su madre*”, era más necesario que en ningún otro sitio fomentar ese respeto. Me escuchó, lo hizo con atención y mirando al suelo, giró la cabeza de izquierda a derecha haciéndome ver que yo no lo había entendido. “*¿Qué tiene que ver el respeto con las culturas? ¿Acaso la gente de una misma cultura se respeta siempre?*” No se trataba de hablar ni de culturas, ni de multiculturalismo, ni de diferencias. En el “insti”, tal y como él decía, la gente no va preguntando de dónde es cada uno, a veces ni lo saben, precisamente porque sería imposible retener tantos sitios.

*“Igual en institutos donde hay algunos grupos de extranjeros esto sirve de algo, pero aquí...los extranjeros son los españoles. A nosotros no hace falta que nos vengan a contar todo esto de la multiculturalidad, eso mejor en otro tipo de insti. Yo qué sé, vete a contárselo a españoles que seguro que les mola, y no están acostumbrados a ver inmigrantes, pero a nosotros no. ¿Qué obsesión hay con nuestro insti? Cuando no son unos son otros, pero aquí siempre hay alguien que viene a decir cómo son y tienen que comportarse los extranjeros. Lo más gracioso es que mis colegas pasan porque la mitad de las cosas que contáis además no son ciertas”. [Alumno español]*



Esto me hizo enfrentarme a una anomalía que me exigía un esfuerzo de comprensión que no era capaz de formular. Se estaba produciendo una colisión entre los programas llamados a favorecer la integración social de los inmigrantes y un contexto al que no se adecuan. Esta quiebra entre lo esperado y lo ocurrido me llevó no sólo a permanecer en este instituto sino a prestarle una especial atención y dedicación. ¿Qué cosas contaban los programas que no eran ciertas? ¿Por qué estos alumnos se sentían perseguidos? ¿Por qué la interculturalidad es para los españoles? ¿Qué otros elementos de identificación operaban para los alumnos del instituto?

Tanto por sus particulares características como por la imposibilidad de asistir simultáneamente a otras escuelas con el mismo nivel de intensidad, decidí abandonar la comparación inicial con otros centros y convertir el IES Mediodía en la principal fuente de información. Eisenhardt (1989) concibe el estudio de caso como “*una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares*”, la falta de encaje de este instituto con los talleres, del programa intercultural con el público escolar, hizo decantarme por esta estrategia. El estudio de caso se presenta como una estrategia de investigación empírica, ampliamente utilizada en el análisis de las organizaciones, para estudiar fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que se utilizan distintas fuentes de evidencia. La elección de esta estrategia me iba a permitir además utilizar varias técnicas de recolección de datos proporcionándome diversas perspectivas sobre el tema, contar con mayor información sobre los conceptos que surgen, facilitar la verificación cruzada, y dar un mayor soporte a las construcciones teóricas (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994).

### **1.3.1 De herramienta para el acceso al trabajo de campo a objeto de estudio**

Advertida por esta primera experiencia en el campo y su posterior reflexión, me resultaba difícil volver atrás y continuar con los objetivos iniciales de mi investigación, esto era estudiar la relación entre los distintos colectivos de inmigrantes. Las distintas experiencias de campo, no sólo habían apuntado a otras cuestiones de gran interés, sino que habían cuestionado los presupuestos de partida de mi investigación: partir de la

nacionalidad de los alumnos para analizar las interacciones que se producían era equivalente a imponer una categoría descriptiva, “la nacionalidad”, o “la cultura”, tal y como lo hacían los talleres que estaban siendo cuestionados, como elemento de identificación de los estudiantes. Seguir adelante con mis objetivos iniciales supondría imponer las categorías etnopolíticas como categorías de análisis, contribuyendo a producir lo que aparentemente sólo designan o describen:

*“La etnicidad, la raza o la nación deberían ser conceptualizados, no como sustancias, entidades o grupos, si no como procesos, dinámicas o relaciones (...) Esto significa no tomar como categoría básica de análisis el “grupo” étnico, nacional o cultural como una entidad, sino como un posible agrupamiento fluctuante y variable en función de las circunstancias<sup>11</sup>”. (Brubaker, 2004: 11)*

De esta forma, buscar y analizar las relaciones entre grupos nacionales en este contexto supondría forzar el uso de unas categorías que en la práctica no parecían ser las apropiadas para analizar la estructura relacional de los alumnos hijos de inmigrantes.

¿Qué pretendía entonces? ¿Ver cómo interactuaban los ecuatorianos con los marroquíes? Las distintas intervenciones producidas en clase dejan claro que los estudiantes no parecían otorgar la misma importancia a la nacionalidad que la ONG, y que en muchas ocasiones no sabían exactamente de dónde era cada cual. Sentí cuestionados mis objetivos iniciales, sintiendo una gran distancia entre su formulación y la realidad que estaba observando.

Esta ampliación o reconstrucción de categorías de análisis no es un proceso fácil pero es precisamente el fundamento mismo del trabajo de campo que permite el cuestionamiento de lo adquirido:

*“A través de ese proceso que se inicia con extrañeza, que sigue con la relativización de lo propio a medida que se produce la percepción de lo ajeno, y que acaba permitiéndonos conocer por la experiencia lo que antes desconocíamos” (Sanmartín Arce, 2003: 54).*

Este aparente vaciamiento de los objetivos iniciales vino no obstante acompañado, tal y como se ha narrado en estas páginas, de una serie de acontecimientos y situaciones que

---

<sup>11</sup> Traducción realizada por la autora.

fueron configurando nuevos intereses directamente surgidos de la experiencia de campo. Decidí por tanto dar un paso atrás en mi investigación y convertir la intervención de esta ONG en el objeto de estudio, analizando las actividades realizadas como micro-políticas que buscan configurar una determinada idea de integración del alumnado extranjero. A través de mi participación en la implementación de un programa intercultural en la escuela, me había convertido una de las muchas ramificaciones sensibles que emanan de un cuerpo teórico-político que ha tratado de implementar uno de los ejes centrales a partir del cual giran gran parte de las ideas sobre “gestión de la interculturalidad”.

¿Qué herramientas o prácticas están participando en la categorización de los estudiantes extranjeros? ¿Qué rasgos son atribuidos a los alumnos extranjeros? ¿Por qué el público al que van dirigidos no parece sentirse representado ni identificado con el contenido del programa? Se trataba pues de situar la propia intervención como objeto de estudio y analizarla a partir del IES Mediodía como instituto intervenido. Saber cómo se generan, estructuran y difunden los distintos modelos de pensar y tratar a la población extranjera, y cómo se instituye socio-políticamente y cognitivamente una nueva figura a través de las prácticas educativas es fundamental para tomar conciencia del significado de pertenencia e identificación que se posibilita a los sujetos en un contexto de creciente multiculturalidad.

### **1.3.2 Prácticas institucionales y experiencias sociales**

Mi participación en una ONG me permitía no sólo conocer la vida cotidiana del instituto, sino hacerlo a la luz de una intervención que provoca reacciones y posicionamientos, generándose en el encuentro de ambas instituciones interesantes experiencias sociales. No sólo posibilita analizar la manera en que las categorías son construidas, propuestas, impuestas o institucionalizadas desde arriba, sino que también brinda la oportunidad de observar si éstas son asumidas, evadidas o transformadas desde abajo, y tener en cuenta las estrategias y actitudes que los sujetos adoptan frente a dichas formas de categorización.

Las experiencias sociales e institucionales que se encuentran en la trastienda de los centros educativos, sólo se hacen visibles cuando se logra trascender la frontera física y

simbólica de la escuela, es decir, cuando se consigue participar en su vida cotidiana y observar las relaciones escolares como relaciones sociales que se desarrollan en un espacio determinado. Adoptar esta perspectiva sólo puede ser el resultado de un proceso de relación intensiva con el campo que permite trascender los muros académicos e introducirse en la escuela como microsociedad donde se producen interacciones verticales y horizontales entre grupos e instituciones.

A través de la exposición y análisis de las actividades realizadas se va tejiendo la distancia o relación existente entre las categorizaciones producidas en la escuela y las identificaciones vividas o experimentadas por los adolescentes en su interacción cotidiana. ¿Cómo reaccionan o perciben los sujetos las continuas actividades que los distintos actores externos a la escuela desarrollan en su centro? ¿Qué resultados produce en la autopercepción o identificación de los mismos?

Las primeras reacciones de los estudiantes hacia el contenido de las actividades hacían presagiar una relación conflictiva entre las prácticas institucionales y las dinámicas sociales, convirtiendo la escuela en un espacio de encuentro entre ambas, donde se producen constantes tensiones entre la emancipación del sujeto y su regulación, donde los individuos se construyen y son producidos como sujetos culturales.

Protagonistas involuntarios de un proceso de experimentación educativa que les recuerda constantemente su condición de extranjeros, éstos desarrollan un posicionamiento cambiante en función de la actividad y de su percepción de la misma. Estas reacciones visibilizan la autopercepción de los propios sujetos sobre sus sistemas de identificación y permite explorar la identidad colectiva en construcción en constante dialéctica con el contexto o las intervenciones que se producen. Por ello, surge la idea de introducir, al margen de las actividades realizadas por la ONG, alguna actividad dirigida a conocer otros mecanismos de identificación y agrupación de los estudiantes como objetivo complementario de análisis. Esta es precisamente la finalidad de la actividad “la denuncia pública” analizada en el capítulo seis que busca comprender y distinguir las razones por las que los sujetos se agrupan y los elementos que entran en juego a la hora de distinguirse unos de otros, cuestionando las categorías empleadas por la ONG.

Es precisamente la observación participante la que me ha posibilitado la consecución de este objetivo: presenciar el encuentro entre las prácticas institucionales con los sujetos. Frente a otras posibles herramientas de acceso a la información, la observación participante se presenta, como veremos a continuación, como aquella que, a un menor coste y mayor dedicación, posibilita alcanzar los objetivos de la investigación. Por ello el último apartado del capítulo está dedicado al análisis y comprensión de esta herramienta de investigación cuyas potencialidades pero también límites en su aplicación han conformado el marco de esta investigación.

## **1.4 Forma de acceso al conocimiento: la observación participante**

La observación participante que he llevado a cabo como principal herramienta para la investigación consiste en la participación del investigador durante cierto tiempo en determinadas actividades de un colectivo o institución, en este caso a partir de mi presencia cotidiana en el IES Mediodía durante un año académico.

*El principal uso de esta práctica investigadora se desarrolla “en aquellos espacios sociales donde lo normal es puesto entre paréntesis, denegado, donde se asume que las cosas funcionan socialmente de otra manera distinta a la que se tiene por normal o la que aparece en los discursos formales de las instituciones. Por lo tanto, su uso es especialmente interesante para el estudio profundo de la vida cotidiana de las organizaciones, instituciones y grupos sociales que ocupan un lugar periférico en la sociedad” (Callejo, 2002: 413).*

Nada de esto, la puesta en cuestionamiento de mis objetivos iniciales y la reconfiguración de la investigación, hubiese sido posible sin la herramienta de investigación utilizada. Por ello, en este apartado, voy a analizar las potencialidades y supuestas limitaciones que dicha herramienta ha aportado a esta investigación.

### **1.4.1 Lo obvio y lo inconsciente**

Lo propio de la observación participante es recoger aquello que los informantes no pueden explicar en una entrevista o contestar en un cuestionario. Existen por lo menos dos razones para ello: *lo obvio*, es decir aquello que no cuentan porque lo consideran evidente pero que sería necesario explicitar al investigador, y *lo inconsciente*, aquello

que, condicionado por recibir una calificación moral negativa, debe ocultarse (Altheide y Johnson, 1994).

En el IES Mediodía se encuentra esta problemática: los códigos o normas sociales varían por la especificidad del contexto en el que se encuentra, esto es, un espacio segregado donde la lógica de las minorías y mayorías y, por lo tanto, los sistemas de identificación y pertenencia de los sujetos varían, corriendo el riesgo de ser interpretados a partir de una lógica general (como ocurrió en el inicio de la investigación con el uso de una categorías descriptivas que poco correspondían con las experimentadas). Lo que el investigador da por sentado y utiliza como presupuesto de partida para la elaboración de los objetivos de investigación, lo que para él es obvio, puede ocultar y oculta el significado otorgado por otros sujetos al mismo fenómeno, al igual que éstos últimos, dando algo por evidente no se ven en la necesidad de explicitarlo, produciendo un constante desencuentro entre ambos.

Además, el hecho que los sujetos tengan que enfrentarse y posicionarse frente a las intervenciones realizadas por la ONG produce un choque entre su subjetividad y la interpretación y representación de la misma que realiza la organización. Este choque, en ocasiones puede resultar en violencia simbólica, que hace tomar consciencia a los sujetos de su autoimagen en relación a la imagen proyectada. Esta fricción posibilita que emerjan actos, comportamiento, palabras, aparentemente faltos de sentido, pero que delatan resistencias *inconscientes, latentes y simbólicas* (Alonso Benito, 1998).

La observación participante posibilita que emerja, gracias a la intensidad de relación entre observador y observado en tiempo y escenarios compartidos, lo obvio y lo inconsciente y que se explicita por los dos lados evitando que discursos e interpretaciones avancen en paralelo sin nunca llegar a encontrarse.

#### **1.4.2 La ambivalencia espectador-actor**

Se observa para participar y se participa para observar: existe una dialéctica entre ambos procesos que marca su carácter interdependiente; sin embargo, pueden describirse por separado. Se trata, por tanto, de una metodología compleja por la constante “*ambivalencia espectador-actor*” (Beltrán, 1985), que aúna las dificultades de

integración en un colectivo consolidado con el que a priori eres extraño, y la dificultad posterior de la toma de distancia analítica.

Esta ambivalencia de roles limita el poder del investigador de categorizar, ya que se ve sometido a la fuerza de la interacción y a la dialéctica del yo participante y el yo observador. El encuentro entre estos dos procesos permite trascender del plano puramente subjetivo alcanzando un conocimiento social construido a partir de la interacción entre distintas subjetividades.

*El conocimiento “se inicia con diálogo, virtual o real, entre observador y participante, este diálogo forma parte a su vez de un segundo diálogo entre los procesos locales y las fuerzas extra-locales que sucesivamente sólo puede ser comprendido a la luz de un tercer diálogo, extender el diálogo con la teoría misma” (Sanmartín, 2003:46).*

El investigador tiende a la designación, identificación y atribución de características de su objeto de estudio; sin embargo, a través de su participación, somete dichos mecanismos a una dialéctica y juicio constante, ampliando cada uno de sus sentidos y sobre todo su horizonte categorial.

A pesar de la interacción constante entre el rol de participante y el de observador, se trata de procesos que posibilitan objetivos diferentes.

#### **a) Como participante**

Como *participante* de una cotidianeidad he estado imbuida en unas estructuras sociales, jerarquías, e ideologías que he experimentado. La participación es concebida como una socialización vivida desde la experiencia, donde el actor experimenta el mundo social permitiéndole mediar entre los valores individuales y los colectivos (Reason, 1994a). En este caso, he participado de y experimentado dos instituciones, (i) la escolar y (ii) la relativa a la ONG, que marcarían mis posibilidades en el campo.

(i) Como toda institución, las escuelas poseen reglas y disposiciones que expresan y preservan las pautas de comportamiento que se espera de aquellos que participan en su cotidianeidad. Los profesores han de atenerse a las reglas y dispositivos prácticos e ideológicos existentes, para que pueda darse una solución estándar a los problemas y un

tratamiento homogéneo a las personas de la escuela. Formar parte de la escuela supone aceptar y participar de estas reglas de socialización escolar que vienen acompañadas de símbolos, pautas y comportamientos que determinan la actuación y valoración que la institución escolar realiza y trasmite a los estudiantes. Mi llegada a la escuela vino acompañada de sesiones informativas, presentaciones, recomendaciones de las que no podría prescindir a la hora de realizar el trabajo de campo, puesto que de cara a los alumnos y resto de profesores iba a formar parte del equipo educativo durante el año académico. Dos rasgos de la cultura escolar iban a jugar en mi contra: la falta de tradición participativa de los alumnos y el procedimiento de evaluación de méritos académicos.

(ii) Los talleres realizados por la ONG reposaban precisamente en las dos premisas contrarias. No se trataba de clases magistrales, sino participativas a través de la realización de actividades donde la voz del alumno era imprescindible para la buena marcha de las mismas. Además, no iban a participar de la lógica académica en cuanto a las evaluaciones según el conocimiento demostrado. Los talleres se alejaban por tanto de la cultura académica buscando la participación de los estudiantes a través de sus vivencias y percepciones de la realidad social y no de su saber académico y capacidad de absorción y acumulación de conocimiento.

La tensión entre ambas culturas -la escolar y la de la ONG- estaría presente a lo largo del curso escolar, donde en función de la temática y del interés por la actividad realizada (pero también de mi capacidad para abstraerme de la lógica académica) prevalecería una sobre la otra. Arrancar al sujeto del contexto en el que está inmerso, abstrayéndolo de la cultura académica e introducirlo en la cultura participativa de los talleres no fue tarea fácil. Tendremos ocasión de comprobar la pervivencia de esta tensión y la solución adaptada a cada circunstancia a lo largo de la narrativa de las distintas actividades desarrolladas.

Al participar en ambas “culturas”, la escolar y la asociativa, tuve que simultanear dos roles en función de los intereses de cada parte: las reuniones periódicas mantenidas con la asociación me recordaban mi papel de interventora en un determinado proyecto intercultural mientras que en las reuniones con los profesores se hacía hincapié en la



importancia de la transmisión del conocimiento y su evaluación al final del curso. Navegar entre dos aguas me ayudó sin embargo a no tomar partido ni asimilarme con ninguna de ellas y utilizar estratégicamente una u otra para mantener cierta distancia que me facilitara mi papel de observadora.

#### **b) Como observadora**

Como *observadora*, la investigadora se posiciona desde el exterior, lo que supone poder convertir las actividades que tratas de implementar a través de la participación en objeto de estudio y observar los resultados que producen en el aula. Observar los distintos actores y lógicas implicadas (profesores, ONG y alumnos), sus dimensiones e ideologías, y sobre todo el encuentro entre éstas y las consecuencias que producen en el aula supone una oportunidad que solo la observación puede captar en esencia. Las anécdotas producidas en el desarrollo de las actividades, la recogida de relatos, las conversaciones y charlas cotidianas que se producen ayudan a interpretar y comprender los resultados “reales” de las actividades, o al menos, a contrastar dos fuentes diferenciadas de recogida de información: lo que escriben con lo que dicen, el discurso estructurado con el discurso espontáneo, dos formas de transmitir y construir conocimiento que se retroalimentan.

En efecto, como tendremos ocasión de comprobar más adelante, el análisis de los materiales recogidos durante las actividades (escritos, dibujos, cuestionarios etc.) no muestra los mismos resultados una vez interpretados a la luz de las experiencias surgidas en el aula. La triangulación metodológica, esto es la aplicación de diferentes metodologías en el análisis de una misma realidad social (Cea D’Ancona, 1998), permite la utilización de varias fuentes de información de un mismo objeto de conocimiento con el propósito de contrastar la información recabada. Así, junto a la observación participante que me permitió el acceso a la fuente oral, emplee otras herramientas de investigación: las fuentes escritas de los estudiantes como resultado de las actividades recogidas al final de cada clase (redacciones, cuestionarios y dibujos) y entrevistas en profundidad.

Si retomamos uno de los estudios considerado hoy como un clásico, el realizado por Whyte (1961) y publicado con el título de “Street Corner Society”, tenemos un caso en

el que la investigación cualitativa, a través del uso de la técnica de observación participante, evidencia su poder explicativo a pesar de las creencias científicas de la época y del propio autor. El estudio parte de una intensa observación participante, basada en la convivencia del investigador con una familia de inmigrantes latinos, cuales había llegado a ser un miembro aceptado y a partir de la cual quería profundizar en el conocimiento de dos de las bandas presentes en el barrio italiano de Boston llamado *Cornerville*. El personaje central de este trabajo, Doc, líder de la banda los Norton, se constituye en un verdadero coinvestigador y en pieza fundamental para el buen desarrollo de la convivencia de Whyte en el North End de Boston, de tal forma que Whyte resumió dicha colaboración de la siguiente manera:

*“Lo que la gente me dijo me ayudó a explicar lo que había sucedido, y lo que yo observé me ayudó a explicar lo que la gente me dijo”* (Whyte, 1961: 51).

El imaginario y vocabulario técnico-ideológico al alcance de cada investigador no siempre le permite capturar y comprender lo sucedido porque no dispone de las vivencias compartidas ni de los significados que se otorgan a una determinada situación. Lo mismo sucedió en esta investigación, donde las reacciones, comportamientos y discusiones de los jóvenes a la hora de realizar las actividades me permitieron comprender e interpretar los resultados obtenidos en las mismas.

El modo en que finalmente se defina lo observado tendrá por tanto que dar cuenta de las categorizaciones y experiencias surgidas del campo, y planteará la necesidad de modificar las del investigador. Esto significa que al menos, en un primer momento, el investigador debe tratar de aprehender el conocimiento que los miembros del grupo tienen de la cosa estudiada, y sólo después pasar a describirla o explicarla con sus propias categorías científicas. Se trata de la utilización consecutiva de los criterios emic y etic. El primero -etic- consiste en describir “objetivamente” a la población a partir de rasgos atribuidos desde indicios o señales que una sociedad emplea normalmente para establecer amplias categorías y colectivos sociales. El segundo enfoque -emic- se construye a partir de la propia representación que los sujetos hacen de sí mismos, es decir, se circunscribe a las visiones y sentimientos de pertenencia narradas por ellos.

### 1.4.3 ¿Límites o potencialidades?

A pesar de las ventajas presentadas, son muchas las críticas vertidas a esta particular metodología. Sus detractores apuntan que la observación participante aporta una mayor proximidad, pero al coste de una mayor distorsión, perdiendo la neutralidad o supuesta objetividad necesaria para analizar la realidad social (Conde, 1994; Lagarde, 2005). Esta característica metodológica es considerada como una amenaza por los postulados de la ciencia positiva que apunta como necesaria la separación entre los científicos y el “objeto” de estudio que analizan.

#### a) Críticas desde la ciencia positiva

La ciencia empírica positiva se sustenta sobre cuatro principios fundamentales: *Reactivity, Reliability, Replicability and Representativeness*<sup>12</sup> (Katz, 1983). El primero de todos, y el que quizás influirá en la consecución del resto, se basa en la idea de que los investigadores deben evitar distorsionar la realidad y producir cambios en el objeto de estudio, manteniendo su imparcialidad, neutralidad y distancia. Las características personales, sociales o de cualquier otra índole del investigador no deben por tanto influir en los resultados obtenidos. La participación en el proceso de investigación del mismo investigador vendría a contradecir estos principios (en el siguiente punto encontramos la explicación de esta limitación).

Por otro lado, este hecho vendría a invalidar el siguiente de los principios en los que reposa la ciencia positiva, *Replicability*, según el cual cualquier otro científico debe poder estudiar el mismo fenómeno logrando los mismos resultados, es decir, que si una investigación está bien hecha ésta podría ser reproducida por cualquier otra persona validando las mismas hipótesis.

El principio de *Reliability* exige que los datos en una investigación se logren siguiendo el principio de estandarización y homogeneización. En la observación participante los datos provienen de los sujetos quienes responden a los distintos estímulos de manera espontánea, dificultando la *fiabilidad* de los datos.

---

<sup>12</sup> Reactividad, fiabilidad, reproductibilidad y representatividad.

Por último, la observación participante tampoco alcanzaría el siguiente de los principios básicos, la *representatividad* del resto de la población y por tanto generalizable a otros casos. Toda investigación debe poder ser extrapolable a ámbitos o grupos mayores. La necesidad de la presencia constante y regular del investigador en el campo que exige la investigación participativa acaba apostando en muchos casos por el estudio de caso que es acusado de presentar problemas de fiabilidad y validez.

Estamos pues frente a una metodología que muestra unas limitaciones claras frente a los postulados positivistas. Sin embargo, si hacemos dialogar la herramienta metodológica con la experiencia de campo, se puede observar cómo las limitaciones apuntadas se convierten en oportunidades para responder a los objetivos planteados para esta investigación. Se ha divulgado en no pocas ocasiones la idea de que todo trabajo de campo intensivo, fundado en la inferencia e interpretación, está sesgado por la subjetividad (Greenwood, 2000). Y si bien es cierto que existe tal subjetividad, ésta no sólo es necesaria sino que es la condición para el arranque de una investigación tal y como se ha expuesto a lo largo de estas páginas. Para iniciar una observación participante, se presupone una primera contemplación entre aquello que se observa con lo que ya se conoce. En el desajuste entre lo observado y lo conocido, es decir, entre el valor asignado a un acontecimiento y la realidad observada, nace la investigación.

Es por tanto esta parte de mi subjetividad como observadora la que se despliega hacia el conocimiento de aquello que no encajaba con lo esperado. Devereux (1977) introduce el concepto de *contra-transferencia*, concepto clínico aplicado a las ciencias sociales, que recoge las ansiedades y sentimientos que se despiertan en el investigador y que son convocados por distintos aspectos de la indagación en la que está comprometido. Así, la ansiedad que produce la diferencia entre lo esperado y lo observado, como es el caso de la inadecuación de los talleres al contexto en el que me encontraba y mi incompreensión hacia lo sucedido, es convertida en el motor de la investigación. Lo importante en este proceso es considerar la importancia de que el sujeto tome “conciencia” de su participación activa e inherente dentro de la investigación científica. En este sentido, la metodología debe llevar aparejado un proceso de explicitación de la subjetividad:

*“[...] explicitar la subjetividad inherente a toda observación, considerándola como una vía privilegiada hacia una objetividad auténtica, más que a una ficticia”*  
(Devereux 1967:16)

¿Qué aspectos personales influyeron en mi interacción con los estudiantes y, por tanto, en el desarrollo de la investigación?

#### **b) La interacción con los informantes**

Si bien la relación que el investigador mantiene en los estudios de corte cualitativo con “su objeto de estudio” contiene “la ilusión de neutralidad”, se trata de una relación social que genera varios efectos sobre los resultados obtenidos (Bourdieu, 1993). ¿Cómo reducir la violencia simbólica de un encuentro, por su propia naturaleza, asimétrico? Sólo la reflexividad permite percibir y controlar sobre la marcha los efectos de la estructura social en la que ésta se efectúa. Así, frente a la ilusión de buscar la neutralidad en la relación con los informantes a través de una pretendida anulación del investigador, existen cuatro posibles estrategias por las que puede optar el investigador a la hora de realizar trabajo de campo y determinar qué relación quiere mantener con sus informantes. Esta relación es fundamental para entender los debates relativos a la búsqueda de objetividad en investigaciones de carácter cualitativo y engloba las principales oportunidades y también las limitaciones que surgen de las distintas estrategias, poniendo al descubierto la importancia del vínculo que el investigador mantiene con sus informantes.

(i) La primera estrategia se basa en el conocimiento, por parte del investigador, de la población estudiada –ya sea por su propia biografía o por su especialización en la población estudiada- que le permita una mayor proximidad y empatía. Este acercamiento si bien facilita la comprensión de las situaciones que deriven de la investigación, puede tener consecuencias sobre la ilusión de objetividad implícita en la investigación social (Burawoy, 1998).

(ii) La segunda estrategia es la que el investigador desarrolla aceptando su propia posición, manteniendo una distancia social, cultural o personal con los informantes y adoptando una actitud caracterizada por una cierta indiferencia o paternalismo expresado a través de una empatía forzada que en ocasiones puede ser práctica, pero que, en cualquier caso, resulta ficticia y acaba reproduciendo las categorías que el investigador maneja sin un excesivo cuestionamiento de las mismas.

(iii) La tercera opción es la del investigador consciente de pertenecer a un espacio social muy particular como antropólogo o sociólogo, un "*outsider*" en su relación con los informantes. Esta visión se caracteriza por la ilusión según la cual el sociólogo solamente puede situarse en una posición de distanciamiento con respecto a los informantes y al propio tema de investigación. Esto le permite mantener constantemente la ilusión de objetividad. No se posiciona ni como un "dominante" ni como "dominado".

(iv) La cuarta y última estrategia es la adoptada por el investigador que, sabiéndose y siendo consciente de las rupturas de clase, de sexo y culturales que interfieren entre él y sus informantes, acepta las dificultades del trabajo de campo desarrollando un conjunto de estrategias de aprendizaje y comprensión continuas.

Las características del investigador van a interferir indudablemente en la mirada y por tanto en el comportamiento de los sujetos con los que interactúa. Tal y como queda patente en el siguiente fragmento, el éxito o fracaso de una investigación reside precisamente en el observador, en su estrategia desarrollada y sus cualidades personales.

*"[...] el principal problema de la observación de la conducta es el observador mismo. El observador es a la vez la fuerza y su debilidad crucial; él debe comprender la información obtenida de sus observaciones y luego hacer inferencias acerca de conceptos abstractos"* (Kerlinger, 1975:71).

Frente a las posibles estrategias para esta investigación, opté por la última, es decir, consciente de las diferencias que me separaban con respecto a los informantes y dada la falta de experiencia previa en el uso de esta metodología, decidí desarrollar una posición de aprendizaje y comprensión constante ante el trabajo de campo. Atenta a los resultados producidos en la interacción y consciente del posible manejo de dos roles, el de investigadora y miembro de una ONG, trate de adaptarme a cada circunstancia y demanda de la investigación, alternando entre las dos facetas.

Existen sin embargo elementos ajenos a la voluntariedad del investigador que van a interferir igualmente en el desarrollo de la investigación y que, según cada caso, se podrán convertir en una limitación o potencialidad en la aplicación de la observación participante.

### **c) Las características personales del investigador**

En mi caso, una serie de circunstancias me hicieron tomar conciencia de la inevitable interacción que tiene lugar entre el investigador y los informantes y las consecuencias que tiene para el desarrollo de la investigación. Las características apuntadas más adelante –el idioma, la nacionalidad, el sexo y la edad- intervinieron en la interacción con los alumnos, si bien algunas jugaron a mi favor, otras me dificultaron el acceso a una determinada experiencia, por lo que todas ellas deben ser consideradas como elementos participantes en el proceso de investigación.

#### *i) El idioma*

Es el caso, por ejemplo, de un grupo de estudiantes marroquíes que no hablaban ni comprendían el castellano. Este hándicap hacía de ellos personas excluidas, encerradas en sí mismas y muy poco amigables, siempre protegidos por su grupo de connacionales, el único con el que podían hablar y entenderse, levantando fuertes prejuicios en el resto de compañeros y profesores que veían en ellos una separación que perjudicaba la convivencia en el instituto. Ellos manejaban la lengua francesa y árabe, por lo que traté de comunicarme en esta primera para integrarles en las dinámicas de los talleres. Este hecho cambió el rumbo de mis relaciones con este colectivo, y por tanto de los posibles resultados de la investigación, ya que a priori iban a estar excluidos por la falta de accesibilidad y comunicación. Me tomaron por una profesora marroquí (en sus cabezas asociaron el conocimiento de la lengua francesa con su nacionalidad), lo que generó cierta empatía que me permitió no sólo su participación activa en los talleres -y con ella sus confesiones, anécdotas y demás comportamientos-, sino que se amplió su confianza hacia el resto de compañeros a los que les serví como mediadores para el establecimiento de una relación en la que muchos prejuicios decayeron.

#### *ii) La nacionalidad*

Por otra parte, el hecho de ser una española que trabaja en este caso con personas de distintas nacionalidades, me convierte en extranjera a sus ojos. Este aspecto tiene importantes limitaciones, o al menos así lo percibí, a la hora de empatizar con ellos. Por ello, en muchas ocasiones decidí jugar con mi doble nacionalidad (francesa-española) según la circunstancia, realizando una especie de ingeniería identitaria muy útil, como tuve ocasión de comprobar. Este hecho me permitió valorar la importancia que tiene

cómo te ven los demás y las consecuencias que produce este “efecto espejo” en el comportamiento: en función de cómo me vean, se expresan y comportan de una manera muy diferente produciendo a la vez un efecto sobre mi manera de verlos a ellos. Esta retroalimentación está en la base de las percepciones y comportamientos de unos y otros, todas ellas iniciadas a partir de una frágil circunstancia: la identidad que los demás me atribuyen o, mejor dicho, que yo me quiera atribuir ante los demás.

### iii) El sexo

El hecho de ser mujer tampoco fue una cuestión baladí. Las chicas no dudaban en ocasiones en preguntarme determinadas dudas sexuales<sup>13</sup> o simplemente compartir determinadas experiencias. Este acercamiento de las chicas generaba automáticamente una desconfianza por parte de los chicos, que en ocasiones mostraban una actitud desafiante y provocativa. Al comentarlo con los profesores, éstos lo atribuyeron a la edad y al género: “*ya se sabe, los sudamericanos son muy machistas, y al verte joven y mujer...*”, no dudó en comentarme más de uno. Este hecho desató claros prejuicios que terminarían por mediatizar una parte importante del desarrollo de los talleres donde me impusieron un claro posicionamiento que yo no había elegido: sea cual fuere el tema a tratar o la actividad a realizar, se me suponía una clara sospecha de partidismo hacia los intereses de las chicas, introduciendo en el aula una fractura que en principio no existía y surgió involuntariamente como consecuencia de algunas conversaciones mantenidas con alumnas.

### iv) La edad

La edad también influyó en el desarrollo de los talleres, ya que por un lado me distinguía de la imagen de “*persona mayor desfasada*” (como decían ellos) y me alejaba de la imagen de autoridad que suponen padres o profesores en sus vidas, produciéndose así un relajamiento en ocasiones beneficioso para la conversación o el intercambio de ideas -incluso confesiones- de muchos de ellos. Sin embargo, esta relativa cercanía se transformaba en “traición” cuando intentaba hacer uso de la autoridad. La imposición de una disciplina, la prohibición de algo e incluso en ocasiones el castigo (alentado en su mayoría por la cultura escolar mencionada anteriormente), me alejaban

---

<sup>13</sup> Muchas de las dudas hacía referencia a dudas sexuales que no se atrevían a preguntar a sus parejas o padres y cuyas respuestas en ocasiones eran contrarias a las preferencias masculinas.



automáticamente de ellos durante los siguientes talleres, donde se mostraban desinteresados, pasotas y muy poco participativos.

La investigación que presento es, por lo tanto, el resultado de un proceso de construcción del objeto de investigación basado en dos importantes características: la *abducción* o lógica de la sorpresa, y una intensiva relación con el campo en el acercamiento al conocimiento y construcción del objeto de estudio.

En el siguiente capítulo vamos a retomar la primera de las sorpresas surgidas en el trabajo de campo como punto de partida de la investigación, esto es, la concentración del alumnado de origen extranjero en determinados centros educativos y su conversión en verdaderos laboratorios de intervención social.

## CAPÍTULO 2. DE ESCUELA SEGREGADA A LABORATORIO DE INTERCULTURALIDAD

La presencia de hijos de familias inmigrantes en la escuela es esperable, dado el progresivo asentamiento de trabajadores extranjeros en la ciudad, pero su nivel de concentración en determinadas escuelas no deja de resultar sorprendente. Gracias a la inscripción de las escuelas en el programa ofertado por la ONG pude acceder al porcentaje de población extranjera matriculada en los centros, cuantificando por primera vez la segregación escolar.

Trabajar con datos relativos a la administración educativa de la Comunidad de Madrid es, como ya se ha comprobado en diversas ocasiones (Franzé, 1998; Poveda, 2003), una tarea de difícil consecución. Si bien la Consejería de Educación recoge anualmente información cuantitativa detallada sobre la composición sociodemográfica del alumnado de los centros educativos<sup>14</sup>, ha mantenido paralelamente una política explícita de no hacer públicos ni accesibles estos datos. Por ello, conocer por primera vez los datos relativos al porcentaje de extranjeros en los centros educativos –al menos de las escuelas participantes en el proyecto- supuso un elemento de sorpresa. ¿Cómo es posible que con un 16,5%<sup>15</sup> de población extranjera en edad escolar en la ciudad de Madrid se produzcan concentraciones en escuelas donde su presencia supere el 80%? ¿Qué consecuencias acarrea para la institución educativa?

Este capítulo profundiza en cuatro aspectos fundamentales de la segregación escolar:

a) Las precondiciones políticas educativas necesarias para el desarrollo de la segregación escolar, esto es, la libertad de elección de centro y la autonomía de los mismos como mecanismos multiplicadores de la segregación producida por el criterio de proximidad geográfica. b) Las decisiones de dos actores principales en la configuración del mapa escolar y la composición del alumnado de los distintos centros educativos: las preferencias de las familias autóctonas e inmigrantes en la elección del

---

<sup>14</sup> La CAM recoge datos relativos al número de Alumnado Gitano, Alumnado Inmigrante, Alumnado nacido en España de padres inmigrantes, Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y Alumnado por País de Nacimiento. Todas estas categorías son calificadas como Minorías Étnicas y Culturales.

<sup>15</sup> Dato a 1 de Julio de 2009 Dirección General de Estadística del Ayuntamiento de Madrid.

centro educativo de sus hijos y las estrategias de los centros en la captación de un determinado público escolar. c) Las transformaciones que supone para la institución escolar que se enfrenta con la aparición de una multitud de culturas escolares que rompe con la vocación universalista de la educación, y, finalmente, d) Los mecanismos de gestión puestos en marcha por las escuelas para hacer frente a las consecuencias producidas por la segregación.

## ***2.1 La configuración de escuelas segregadas: la libertad de elección de centro***

En algo más de una década el número de extranjeros en el sistema educativo español ha pasado de representar un 1,3% a un 9,6% del total de alumnos (CIDE, 2010). Ahora bien, más que su número, es su distribución la que está generando problemas: tanto a nivel geográfico, es decir, su mayor presencia en determinadas zonas escolares con respecto a otras, como a nivel de la titularidad de la red escolar en la que se insertan - pública, privada o concertada-, produciendo una elevada concentración de población extranjera en determinadas escuelas.

En el sistema educativo español la planificación de la oferta se realiza considerando principalmente la demanda potencial en proximidad<sup>16</sup>. La consecuencia directa del criterio de proximidad del domicilio en el baremo de elección de la escuela, es el de la reproducción de la estructura social de la zona en la que están situados los centros educativos llegando a denominar esta situación como el “carácter perverso” del criterio de zona (Pérez-Díaz et al., 1998). Para muchos teóricos de la segregación escolar, la alta concentración de alumnado extranjero que sufren algunas escuelas es por tanto fruto de la creciente segregación que se está desarrollando en las ciudades como reflejo de una falta de equilibrio social y urbano (Felouzis, G., Liot, F. y Perroton, J., 2005; Ponce Solé, 2007). La segregación escolar sería, bajo esta primera perspectiva, el espejo de una segregación urbana ya existente que trasladaría la sobrerrepresentación de determinados colectivos de un espacio geográfico a las distintas esferas del barrio donde se encuentran, ya sean espacios públicos, escuelas, comercios o asociaciones.

---

<sup>16</sup> Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo. BOE. Boletín Oficial del Estado, 15 de Marzo 1997 (núm. 0064)

Así, en función de las características sociodemográficas de la población residente en cada zona escolar, se debería poder hacer una estimación del alumnado escolarizado. Ahí donde existe mayor concentración urbana de inmigrantes, habría mayor posibilidad de encontrar altos niveles de concentración escolar: teniendo en consideración el número de población extranjera en edad de escolarizar y las escuelas existentes en la zona, cabría calcular aproximadamente la distribución de la población y composición de las aulas. ¿Cómo explicar entonces que 24% de población escolar extranjera matriculada en el distrito estudiado dé lugar a escuelas con más de 70% de extranjeros matriculados? ¿De dónde nace esta sobrerrepresentación?

La existencia de una importante red de escuelas concertadas y privadas posibilita la búsqueda de centros educativos alternativos a los asignados por la Administración Pública -por el criterio de proximidad geográfica-, y muestra cómo las familias y los centros educativos se convierten en actores micropolíticos cuyas decisiones y estrategias reconfiguran el mapa escolar esperado.

En el siguiente apartado vamos a analizar cómo, a la segregación escolar como espejo de la segregación urbana, hay que añadir un efecto multiplicador de la misma relativa a las decisiones de las familias que buscan otros centros alternativos a los asignados por la Administración, y de los centros escolares que buscan atraer un determinado público escolar.

### **2.1.1 Un mercado educativo**

Se considera el sistema educativo como un mercado cuando se posibilita el encuentro entre distintas ofertas educativas -hecha tanto desde la Administración como desde iniciativas privadas- con las demandas heterogéneas de las familias. Parto por tanto de un concepto que pone el énfasis en el encuentro entre ofertas educativas y demandas familiares donde se produce la lógica mercantil de la educación:

*“Los padres tienen la “libertad de elegir” el centro escolar, mientras que los centros se transforman en autónomos y son inducidos a “ganar” sus clientes a través de sus iniciativas, su trabajo en equipo, la calidad de su trabajo y de su oferta educativa”. (Maroy, 2008:2)*

Tanto la libertad de las familias para elegir el centro escolar de sus hijos, como la autonomía de los centros para ofertar distintos programas educativos, generan una triple red educativa con consecuencias en la desigual distribución del alumnado.

### **2.1.1 a La triple red educativa y la libertad de elección del centro educativo**

La libertad de elección de centro como política educativa posibilita la creación de un mercado educativo donde prevalecen las preferencias y posibilidades de las familias frente a la asignación de la Administración Pública de una escuela de proximidad. Las políticas de elección de centro<sup>17</sup> son aquellas que buscan ampliar las oportunidades de las familias para acceder a un centro alternativo al asignado por la Administración Educativa.

*“La libertad de enseñanza incluye, asimismo, la capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos, así como la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones” (LODE, 1985: Preámbulo<sup>18</sup>).*

Hoy en día, la red pública escolar comparte cierta responsabilidad en educación con el mercado privado. La provisión de la educación no es en exclusiva estatal, encontrándonos con una doble red (estatal y privada), en la que la ciudadanía puede elegir entre una y otra, generándose un verdadero mercado educativo.

Mientras a nivel nacional suele existir un tercio de escuelas privadas, en determinadas comunidades (Madrid y País Vasco) se está llegando a la mitad o sobrepasándola con respecto a las públicas (CIDE, 2010): en la Comunidad de Madrid, el 54% de los alumnos estudian en una escuela pública frente a un 46% que lo hacen en una privada o concertada.

Esta tendencia a la elección de centros concertados o privados se ve año tras año consolidada en el mayor crecimiento proporcional de las escuelas de la red privada

---

<sup>17</sup> REAL DECRETO 366/1997, 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo. Para más información, consultar el monográfico publicado en la Revista de Currículum y Formación del Profesorado (2008) vol. 12, nº 2: “La libertad de elección de centro en España: Particularidades nacionales y modalidades locales”. <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev122.html>

<sup>18</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación

frente a la red pública. En efecto, en algo más de una década, la evolución de los centros educativos según su titularidad se ha desarrollado inversamente: mientras el número de escuelas públicas (red estatal) ha visto su número decrecer a la mitad, el número de escuelas privadas y concertadas ha crecido hasta superar la cifra de las públicas (Poveda et al., 2007). Esto significa que las posibilidades de elección de un centro diferente al asignado por la Administración son enormes, delegando una mayor responsabilidad a las familias y a los centros educativos en la distribución del alumnado.

Esta fragmentación de la red educativa tiene importantes consecuencias no sólo para la homogeneidad de la educación, sino que es generadora de grandes grupos de estudiantes. Los altos precios de la red privada la convierten en una opción reducida a la clase alta o medio-alta, mientras que los precios más moderados de la escuela concertada la ponen al alcance de la clase media, quedando la educación pública gratuita para los sectores más desfavorecidos (Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008). Además de económicamente, esta triple red educativa arrastra una interpretación ideológica diferencial de la educación, quebrando la supuesta unidad de los valores educativos, cada uno de ellos reflejo de las necesidades y demandas de distintos grupos sociales: hacemos referencia a las escuelas laicas y religiosas que vienen a superponer un nuevo criterio de diferenciación en el sistema educativo. Los distintos tipos de escuelas crean un mercado en el cual los alumnos y sus familias van a buscar lo que les resulta más útil para su futuro y acorde con su ideología educativa (Fernández Esquinas y Pérez Yruela, 1999; Olmedo Reinoso, 2008).

### **2.1.1 b La creciente autonomía de los centros educativos**

Como consecuencia de la configuración de una red triple (estatal, concertada y privada) y la actuación de los distintos actores encargados del programa educativo (Estado, Iglesia y mercado), se consolida una creciente autonomía de los centros educativos, rechazando la “uniformidad” y “homogeneidad” como valores del sistema, oponiéndose a la idea “republicana” de universalidad de la educación.

La diversificación de la oferta como política educativa no sólo va dirigida a las familias sino también a los centros educativos a los que se les otorga una mayor autonomía mediante la posibilidad de adaptar el currículum escolar, es decir, organizando y seleccionando los contenidos educativos y estrategias pedagógicas para llevarlo a cabo.

De esta forma, aquellos centros educativos que deseen diferenciarse del resto mediante una organización escolar particular, un programa pedagógico diferenciado o la adscripción a determinados valores éticos o religiosos, pueden hacerlo. Esto genera inevitablemente un elemento más de diferenciación entre centros y de posibilidades de elección para las familias.

La LOE en su artículo 120 regula la autonomía de los centros educativos suponiendo la posibilidad de los centros educativos de intervenir activamente en su currículum y organización escolar de modo que permita modos de funcionamiento propios y relativamente autónomos:

*“Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros”* (LOE: 120)

Diversas lógicas han contribuido a configurar la autonomía de los centros educativos; desde argumentos políticos que consideran que una descentralización de la educación puede hacerlos más responsables y cercanos a las demandas de la ciudadanía, a perspectivas mercantilistas que propugnan romper con las estructuras burocráticas que impiden la competencia como motor de la mejora y eficiencia, pasando por los propiamente pedagógicos de facilitar la adaptación del currículum o incrementar el compromiso e implicación del profesorado (Bolívar Botía, 2008).

*“tiene el propósito de flexibilizar el sistema y posibilitar la creación de redes de escuelas unidas por proyectos comunes y comprometidas en la mejora sistemática de la educación. Implica asimismo la aceptación de la diversidad de centros y el rechazo de la uniformidad como valor del sistema educativo.”* (Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación)

Rechazar la “uniformidad” como un valor del sistema tiene sin embargo como resultado la atomización y fragmentación de la educación, y consolida un mercado educativo donde la oferta y demanda no hacen más que diversificar el programa educativo a través de la adaptación a diferentes públicos e intereses. ¿Qué ocurre cuando la libertad de elección se pone en marcha? ¿Qué preferencias educativas y grupos sociales protagonizan la misma?

### **2.1.2 La elección de las familias**

La elección de las familias del centro educativo se produce considerando dos importantes variables: sus posibilidades de elección y sus preferencias educativas. Del cruce entre ambas surgirá la distribución del alumnado y tipos de escuelas emergentes.

#### **2.1.2 a Las posibilidades de elección del centro**

Existe un debate en torno a las ventajas e inconvenientes de la aplicación de las medidas relativas a la libertad de elección del centro escolar. Para los que apoyan la libertad de elección, una política favorable a la misma permitiría a las familias distribuirse en escuelas diferentes sobre la base de sus preferencias educativas, creando las condiciones para el desarrollo de escuelas más eficaces y sistemas educativos más equitativos, que a su vez producirían una educación de mejor calidad (Andrada, 2008).

Sin embargo, la mayoría de estudios muestran que cuanto mayor es la libertad de elección del centro escolar para los padres, y mayor la autonomía de los centros escolares en materia de selección u oferta escolar, mayor será la segregación y desigualdad entre los centros escolares con respecto a la composición de sus alumnos (Ball, 2003; Van Zanten, 2007). Según los detractores de esta medida, la libertad de elección del centro educativo es un mecanismo más de reproducción social y cultural de las desigualdades a través de la escuela.

En efecto, diversos estudios realizados en España han detectado como variables independientes que explican la distribución del alumnado por titularidad y financiación del centro educativo (públicos, concertados y privados), el estatus socioeconómico, la educación de la madre, la riqueza de la familia, los recursos educativos de la familia y las actividades culturales o capital social de los alumnos (Urquizu Sancho, 2006). Dichas variables siguen patrones similares en las escuelas concertadas y privadas, diferenciándose claramente de lo que sucede en las públicas. Se ha demostrado que un estudiante con un nivel de riqueza familiar alto tiene un 37,7% más de probabilidades de asistir a un colegio privado que un alumno con un nivel de riqueza familiar bajo que tiene un 58,7% más de probabilidad de ir a un colegio público (Urquizu Sancho, 2006).



La libertad de elección beneficia principalmente a aquellas familias de mayor nivel socioeconómico, ya que les permite la selección de un centro de titularidad concertada o privada, mientras que las peor posicionadas tienden a mantenerse en el centro educativo público asignado, del que valoran su proximidad y gratuidad:

*“la mayor sensibilidad de las familias de entornos menos favorecidos a los costes del transporte asociados a la elección de una escuela alejada de su domicilio, así como el menor valor que en estos contextos sociales se suele otorgar a la educación constituyen factores adicionales a la hora de explicar la menor participación de estos colectivos en los programas de libre elección de la escuela.”* (Mancebón Torrubia, 2005).

Para asegurar unas condiciones de elección igualitarias para todas las familias, la libertad de elección de centro debería, además de ir acompañada por la financiación del Estado<sup>19</sup>, proporcionar el nivel de accesibilidad a la información necesaria. Para poder beneficiarse de la posibilidad de elección se requiere, además de una posición socioeconómica determinada, un acceso a la información escolar. Se trata de un supuesto controvertido, ya que del acceso a la información depende que la libertad de elección del centro educativo beneficie a la totalidad del alumnado y no se convierta en una herramienta más de reproducción de desigualdades. Se ha demostrado que el acceso a la información y su posterior tratamiento es desigual entre los distintos colectivos. Así, la oportunidad de acceder a este tipo de información y actuar en consecuencia aparece frecuentemente relacionada con la noción de “capacidad”, la cual está íntimamente ligada a los bienes y recursos disponibles, beneficiando a los grupos que disponen de éstos y rompiendo con los supuestos beneficios del “cuasi-mercado” escolar (Villaroya Planas, A. y Escardíbul Ferrá, J.O., 2008).

En la Comunidad de Madrid, este debate encuentra una buena ilustración en los datos relativos a la distribución del alumnado: el 76% de las familias extranjeras se decanta por la enseñanza pública frente a un 23% que se decanta por la privada o concertada.

---

<sup>19</sup> La financiación pública del acceso a centros privados incrementa la capacidad de elección de las familias, ya que reduce los costes derivados a través de la reducción de las tasas de matrícula evitando de esta forma el coste del mercado y posibilitando el acceso de aquellas que prefieren estos centros pero no pueden o quieren invertir en su coste real. Es el caso de las escuelas concertadas que reciben una financiación del Estado para minimizar los costes económicos de la elección a las familias, posibilitando el pleno acceso de las clases medias a estos centros.

Este porcentaje varía para las familias españolas: casi un 50% elige una enseñanza concertada o privada, frente a la otra mitad que prefiere educación pública.

**Tabla 1: Alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General según curso académico por titularidad del centro 2009/2010**

	Alumnado Total	Alumnado Español	Alumnado Extranjero
Centros Públicos	54,9	51,4	76,6
Centros Concertados	30,7	32,7	18,4
Centros Privados	14,4	16,0	5,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Educación de la Consejería de la CAM

Pero no sólo en la Comunidad de Madrid puede observarse la manera en que la libertad de centro genera desigualdades en la distribución del alumnado inmigrante. Según un informe realizado por el *Síndic de Greuges* en Cataluña (2006), para lograr una distribución equilibrada de alumnos extranjeros en las aulas, el 46% de los estudiantes de primaria y el 35% de secundaria tendrían que cambiar de centro.

Una primera conclusión es, por tanto, que existen diferencias socioeconómicas y culturales entre los estudiantes que asisten a los diferentes tipos de escuelas. Las preferencias educativas de las familias están condicionadas por su posición en la estructura social, tanto a nivel de percepciones y actitudes, como de oportunidades objetivas para desplegar una determinada estrategia de elección (Andrada, 2008). ¿Por qué algunas familias optan por una educación concertada además de porque pueden permitírselo? ¿Existe una diferencia en cuanto a los resultados académicos que justifique esta elección? Aquí entramos en lo referente a los gustos y preferencia de unos colectivos con respecto a otros al margen de su capacidad económica.

### **2.1.2 b Las preferencias educativas de las familias**

La percepción de la calidad educativa es central a la hora de entender la elección de un determinado centro escolar, y por tanto es interesante conocer en qué se basan las familias a la hora de realizar esta selección. Siguiendo la conceptualización que realiza Bernstein (1988), existen dos fuentes principales de satisfacción en la escuela.

#### *i) Las preferencias instrumentales y expresivas*

Por un lado, estarían aquellas denominadas como *instrumentales*, que engloban los comportamientos, actividades y disposiciones escolares encaminadas a alcanzar una

excelencia académica percibida como un antídoto contra el creciente temor al fracaso escolar y la falta de movilidad social. Una buena escuela en este caso sería aquella que persigue los indicadores de éxito educativo marcados por elementos como las notas, las trayectorias educativas de sus estudiantes, su transición a la educación no obligatoria o las tasas de continuidad en el sistema educativo con posterioridad.

Por otro lado, encontramos la fuente de satisfacción denominada como *expresiva* que hace más bien referencia “*a la conducta, carácter y modales*” que se aplica tanto a los alumnos como a los profesores. Una buena escuela sería aquella con un ambiente general positivo, en la que la preocupación por el tipo de compañeros, las familias de los mismos y los profesores presentes en la escuela se sitúa en el centro de interés con el objetivo de que configuren un entorno social favorable de referencia.

Ambos criterios se ven interrelacionados en la práctica, ya que la calidad educativa depende en muchos casos de la motivación de los distintos actores escolares (profesores, familias, estudiantes) y ésta, de la composición y características presentes en el aula.

¿Son las fuentes de satisfacción cambiantes según el grupo social al que hagamos referencia? ¿Priorizan una con respecto a la otra?

#### *ii) Las preferencias educativas de las familias españolas y extranjeras*

Para responder a estos interrogantes voy a recurrir a un estudio realizado en Cataluña (Sánchez Hugalde, 2007), dónde se analizan las preferencias en la elección escolar de las familias autóctonas y de las familias inmigrantes mostrando cómo éstas se distinguen en función de una valoración diferencial de los siguientes factores:

- (1) La proporción de inmigrantes y la composición étnica de la escuela.
- (2) La calidad educativa, medida a través del fracaso escolar, la proporción de alumnos repetidores y la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales.
- (3) El entorno social en el que se ubique la escuela.
- (4) El tipo de colegio (laico, católico, público o concertado).

A continuación vamos a ver cómo, a tenor de Sánchez Hugalde, influyen los distintos factores en la elección de centro escolar para las familias españolas y extranjeras. En función de estas variables explicativas, se realiza un modelo de preferencias para los dos grupos.

En cuanto a las familias españolas la variable (1) relativa a la presencia de estudiantes extranjeros en la escuela es significativa y negativa, lo que indica que los nativos prefieren colegios donde no haya una presencia importante de alumnado extranjero escolarizado. En cuanto a la variable (2) relativa a la calidad educativa es igualmente significativa y negativa sobre todo en Primaria, es decir, que la presencia de alumnos repetidores o con necesidades educativas especiales es un determinante negativo en la elección escolar para las familias autóctonas. El entorno social de las escuelas (3) es otro factor importante a la hora de elegir, ya que a través del mismo se deduce la composición del alumnado en función de las características socioeconómicas del barrio en la que se inserta. De igual forma, el tipo de colegio (4) es una variable significativa en la elección de las familias españolas que prefieren centros concertados de orientación católica. La preferencia de las familias españolas se traduce por tanto en la elección de escuelas privadas y concertadas de corte católico asociadas con unos determinados criterios de calidad educativa.

Otros estudios, nacionales e internacionales, vienen a corroborar los mismos resultados que los obtenidos en la investigación de Sánchez Hugalde, aunque con algunas variaciones. Por ejemplo, dentro de las fuentes de satisfacción educativa de las familias autóctonas prima como principal motivación para la búsqueda de centros escolares alternativos, la elevada presencia de alumnos extranjeros o de procedencia socioeconómica baja, con problemáticas sociales y la existencia de indicadores de baja calidad educativa, como por ejemplo, la presencia de repetidores en el aula, y la tasa de abandono escolar (Felouzis, Liot, Perronton, 2005). Estos estudios realizan un recorrido sobre cómo las familias nativas evitan determinados centros (principalmente los asignados por la Administración Pública) y los motivos que les llevan a hacerlo. Frente a las razones explicitadas (la búsqueda de la excelencia académica, las motivaciones ideológicas o religiosas, las redes sociales o la búsqueda de una cierta disciplina), la

elección del centro escolar se basa generalmente en elementos reactivos, es decir, en el intento de evitar la presencia de determinados grupos sociales en la escuela, supuestamente nocivos para la calidad educativa. Entre las familias que eligen un centro diferente al asignado encontramos dos tipos de motivaciones para “desplazarse” hacia otra área: una apuesta decidida por la escuela privada concertada y la “huida” de escuelas estigmatizadas o con unas características que no se consideran adecuadas.

¿Qué ocurre con las preferencias educativas de las familias inmigrantes? ¿Son similares a las de las familias autóctonas? Volviendo a la investigación de Sánchez Hugalde, existe un proceso de reinterpretación por parte de las familias extranjeras de los factores expuestos. La variable “inmigración” (1) aparece como significativa y positiva, es decir que los inmigrantes prefieren los colegios con importante presencia de inmigrantes, donde compartir espacios comunes con personas foráneas. En cuanto a la calidad educativa (2) y el entorno del colegio (3), éstas variables no resultan significativas, es decir, no tienen impacto en la elección del centro. El tipo de colegio (4) representa un factor negativo en la elección escolar, es decir no influye a la hora de elegir el centro. En el caso de centros privados, las familias inmigrantes no los prefieren dado los costes económicos. Los motivos socioeconómicos las sitúan en una posición en demasiadas ocasiones pasiva, ocultando otros posibles factores. El miedo a la discriminación, la cercanía cultural, o las redes sociales como herramienta de cohesión y movilidad social del grupo, son algunos de los elementos aludidos por estudios internacionales que hacen que las preferencias educativas sean diferentes (Cebolla, 2007).

La libertad de elección del centro funciona por lo tanto con distinta fuerza y en diferentes direcciones según el colectivo social de referencia, visibilizando la distinta información y uso de la misma que se puede realizar. Mientras que algunos nativos huyen de las escuelas donde existe una presencia significativa de hijos de familias inmigrantes o económicamente humildes (*native flight*), algunas familias extranjeras buscan la protección y seguridad que pueda dar el grupo nacional de referencia (*self-selection*). En la búsqueda de estrategias por parte de determinados grupos sociales para evitar a otros se apunta, de alguna forma, a la reducción de la incertidumbre en los encuentros y de la diversidad, en beneficio de cierta homogeneización social.

El resultado es la creación de lo que se denomina una red escolar segregada:

*“[...] aquélla que se aproxima a una situación de homogeneidad social intraescolar y de heterogeneidad social interescolar, o sea, una red escolar con un perfil de alumnado homogéneo dentro de los centros y heterogéneo entre los centros” (Alegre, Benito y González, 2008:41).*

De acuerdo con la discusión anterior y utilizando la estrategia empírica surgida del trabajo de campo realizado para esta investigación, obtenemos un panorama muy similar a partir del cual explicar la formación del IES Mediodía como “instituto de inmigrantes”, donde quedan plasmadas las posibilidades y preferencias de elección de los dos grupos sociales.

### **2.1.2 c Confluencia de posibilidades y preferencias en el IES Mediodía**

El instituto con mayor concentración escolar de todo el distrito arrastra consigo una visión muy negativa por parte de los residentes autóctonos del barrio, despertando todo tipo de curiosidad, rumorologías y posicionamientos. Si uno está por los alrededores a la hora de la entrada o salida del colegio, tendrá la oportunidad de escuchar múltiples comentarios de los comerciantes o de las personas que se encuentren cerca del lugar, tomando un café, paseando, o realizando alguna actividad, sobre su visión del instituto. Este hecho queda reflejado en la entrevista mantenida con el orientador del centro que también es residente del distrito:

*“La visión que se tiene del instituto desde los vecinos del entorno es mala. (...) Y luego ya sabes, radio Macuto hace el resto: que si este instituto está mal visto, que si aquel otro tal y... ¡así van tomando los padres sus decisiones!” [Orientador IES Mediodía]*

“Radio Macuto”, tal y como lo denomina el entrevistado, funciona: el boca a boca tiene mucha fuerza en la conformación del imaginario colectivo de los grupos visiblemente diferentes. Todo el mundo parece conocer directa o indirectamente algún suceso en el cual estén involucrados los jóvenes extranjeros de este instituto:

*“Las familias autóctonas no quieren matricular a sus hijos en este centro, consideran que los inmigrantes van a bajar el nivel educativo de la escuela, algunos consideran que son peligrosos y conflictivos. Esta es la imagen que se ha creado la gente de este instituto. Es una pena. En poco menos de una década nos hemos quedado sin alumnos españoles.” [Director IES Mediodía]*

Esto contrasta, sin embargo, con la opinión que según el orientador tienen las familias inmigrantes que matriculan a sus hijos en este centro o los propios alumnos que se muestran muy satisfechos con el funcionamiento del instituto, llegando incluso a remarcar en más de una ocasión, el hecho de estudiantes que se han mudado a barrios periféricos como Móstoles, Getafe y Fuenlabrada, pero que continúan viniendo aquí todos los días a pesar de contar con otras posibilidades mucho más cómodas. Son antiguos residentes del barrio que continúan su bachillerato aquí, lo que viene a demostrar que este instituto, si bien es rechazado por unos, es preferido por otros.

El Director del centro hace referencia indirectamente en su discurso a este hecho:

*“La concentración de inmigrantes no es positiva porque dificulta la integración real en la sociedad española. Puede que a ellos les resulte más fácil la integración en el instituto por eso, porque la mayoría son de su misma...Algún colectivo como por ejemplo los ecuatorianos, que son mayoritarios en este centro, pues se encuentran aquí muy a gusto, como en casa. Pero realmente no se están integrando en la sociedad española, que es uno de los objetivos de la educación, sino que se están integrando entre ellos!”* [Director del IES Mediodía]

Esta variación en las preferencias de las familias autóctonas con respecto a las familias inmigrantes pone en cuestión el valor absoluto de las fuentes de satisfacción educativa de Bernstein que suponen principios generales abstractos no sujetos a condicionamientos sociales o culturales. Si bien los dispositivos instrumentales pueden suponer un criterio de objetividad, como pueden ser los resultados académicos obtenidos en un centro, los dispositivos expresivos son completamente subjetivos y dependientes de la interpretación que cada cual realice en función de sus criterios, expectativas y necesidades. Las preferencias se entablan en los espacios menos académicos mediante relaciones informales de simpatía, ideología y expectativas (Bardisa Ruiz, 1997). Algunas de las diferencias expuestas -como es la existencia de alumnos extranjeros escolarizados- entre familias autóctonas y extranjeras a la hora de preferir un centro con respecto a otro, muestran las distintas maneras de interpretar un mismo fenómeno.

Las familias, al hacer prevalecer sus preferencias educativas en la elección de la escuela, indican no sólo la existencia de diferentes expectativas educativas, sino que reconfigura el sistema escolar en función de sus demandas. Aunque se hable de familias, éstas se engloban en grupos sociales más amplios que a través de sus

preferencias educativas conforman grupos sociales definidos en torno a variables como la clase social o la nacionalidad. En este mercado educativo, los distintos centros van a tratar de competir para apropiarse o adaptarse a las preferencias y necesidades de los distintos grupos de familias en función de sus intereses.

### **2.1.3 Las estrategias de los centros**

Los directores de los centros educativos no pueden ignorar las jerarquías escolares que se establecen a partir de las preferencias familiares y la repercusión que tiene en sus propios centros, viéndose impelidos a adoptar, a su vez, estrategias para mitigar los posibles efectos negativos producidos (pérdida de alumnos, prestigio, baja en los resultados académicos, etc.).

Su acción es, por tanto, igualmente determinante a la hora de comprender la segregación escolar, ya que a través de las estrategias adoptadas, van a influir en la distribución y composición del alumnado. Por ello, a continuación, nos detendremos en las estrategias y acciones que despliegan los centros educativos a la hora de atraer un tipo concreto de alumnado frente otro, mostrando a su vez sus preferencias educativas.

#### **2.1.3 a Lógicas actuantes en la captación de alumnos**

Las actuaciones de los centros derivan de dos tipos de preocupaciones: la competencia de primer orden, esto es, para atraer más alumnos, de modo que su financiación o número de profesores no se vea afectado, y una competencia de segundo orden más focalizada en atraer a un tipo de alumnado “interesante” desde el punto de vista escolar o de su comportamiento social (Maroy, 2008). Cada centro deberá evaluar sus debilidades, diferentes en función de su situación de partida, y promover distintas estrategias según sus objetivos, que a su vez dependen de las características del espacio urbano en el que se insertan: algunos centros pueden basarse en su prestigio y poseer una lógica “rentista”, mientras que otros despliegan una lógica de “conquista”. En el caso de los centros con una posición intermedia o baja, es posible asistir a “lógicas defensivas” de diversificación de la oferta escolar, aspirando a atajar las pérdidas de alumnos. Otros centros, incapaces de dominar la composición de su público escolar, se adaptan ya sea de forma activa o resignada (Maroy y Van Zanten, 2007).



El éxito relativo de la estrategia emprendida en función de las distintas lógicas lleva a una clasificación de los centros escolares y jerarquización de los mismos según su titularidad y alumnado escolarizado. Así, se distinguen las escuelas calificadas como “saludables” ofreciendo “*un liderazgo positivo y elevada moral del personal, altas expectativas académicas en relación con todos los alumnos, con independencia de su procedencia, (...) y un ambiente escolar seguro y ordenado*” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 222). Frente a las escuelas “saludables” se encuentran aquellos centros que presentan una fuerte estigmatización debida, por ejemplo, a la importante presencia de alumnado de origen inmigrante, cuyos medios de atención a la diversidad se ven limitados por la excesiva afluencia de demandas que atender, produciendo una cultura escolar negativa.

Teniendo en consideración las preferencias de las familias, muchas de las estrategias empleadas radican en la voluntad del centro de recibir, o no, tanto a alumnos con necesidades educativas especiales como a extranjeros. La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) ha denunciado las prácticas disuasorias que muchos centros llevan a cabo para impedir la escolarización de este tipo de alumnado<sup>20</sup>.

### **2.1.3 b Medidas disuasorias en la escolarización del alumnado extranjero: las aulas de enlace**

El reglamento educativo de determinadas Comunidades Autónomas ha establecido un punto de libre elección para los centros, que en caso de empate entre dos alumnos, tal y como denuncia la CEAPA, queda a libre disposición de los centros y puede ser utilizado para evitar la escolarización de un determinado alumnado. Junto a este tipo de medidas formales, existen otras prácticas disuasorias informales como el cobro de actividades, uniformes o material escolar que trata de obstaculizar la matriculación de los alumnos con perfil socioeconómico bajo. Así lo expone la CEAPA en su último informe:

Los Gobiernos autonómicos de Baleares, Canarias, Castilla y León, Euskadi, Madrid, Murcia, Navarra, La Rioja y Comunidad Valenciana han fijado, dentro de la baremación de los criterios para la admisión de alumnos, un punto de libre elección para los centros educativos, que éstos utilizan para impedir la escolarización de determinado alumnado.
--

---

<sup>20</sup> <http://www.ceapa.es/files/notasprensa/File00151.pdf>

Entre los criterios para otorgar este punto de libre elección, los centros educativos computan que tenga parentesco con antiguos alumnos, cuente con un buen expediente académico, o sea hijo de funcionario público entre otros criterios. Al encontrarse muchos alumnos con una puntuación similar en el proceso de elección de centro, este punto de libre elección resulta decisivo, siendo, en la mayoría de los casos, el punto del desempate (...).

CEAPA quiere recordar que también existen otros métodos disuasorios que utilizan muchos colegios concertados para impedir la escolarización de determinado alumnado. Como la ley les impide el cobro de la matrícula, imponen a las familias el pago de cuotas para actividades que argumentan que están ligadas al proyecto educativo del centro; fuerzan a las familias a realizar "donaciones"; así como el pago de uniformes y materiales escolares. Con estas prácticas logran obstaculizar la matriculación del alumnado con bajo nivel socioeconómico.

Nota de presa CEAPA, 2008.

Además de las medidas disuasorias expuestas por la CEAPA, los centros educativos ponen en marcha dos tipos de filtros para evitar que se matricule alumnado extranjero: la implantación o no de las medidas de atención a la diversidad propuestas por la Consejería de Educación y de libre aceptación por parte de los centros públicos o, en caso de escuelas privado-concertadas, filtros económicos.

Basta para ello con adoptar o eliminar "medidas preventivas o extraordinarias" encaminadas a facilitar la integración del alumnado extranjero, compensar sus posibles deficiencias lingüísticas a través de "clases de inmersión lingüística", realizar adaptaciones curriculares a través de clases de apoyo (compensatoria) o, poner en marcha las "aulas de enlace", entre otras actuaciones. Un buen indicador de la voluntad de recepción e integración del alumnado inmigrante lo conforman precisamente las llamadas "Aulas de enlace"<sup>21</sup> o también llamadas "Escuelas de bienvenida". Desde estas aulas se pretende recibir, acoger e integrar a los alumnos que llegan con un determinado déficit socioeducativo (Quicios y Miranda, 2005):

---

<sup>21</sup> Las aulas de enlace son una experiencia puesta en marcha en la Comunidad de Madrid al amparo de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que pretende integrar a los alumnos con determinados déficit en la escuela. Estas aulas se han diseñado para atender principalmente a los hijos de inmigrantes que llegan a la institución escolar con desconocimiento absoluto del idioma español o con un nivel idiomático tan bajo que impide considerar su castellano como lengua vehicular, con ausencia total o deficiente proceso de escolarización previo en su país de origen y/o un desfase curricular superior a dos cursos académicos respecto a los conocimientos adquiridos por los alumnos escolarizados en España en el nivel de referencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 7, No. 2

**Tabla 2: Contenido formativo de las aulas de enlace**

AREAS FORMATIVAS	HORAS SEMANALES
Inmersión Lingüística	10
Matemáticas	6
Conocimiento medio natural y social	5
Conocimiento cultural	3
Educación plástica y visual	2
Acción tutorial	4

Fuente: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación

Esta medida, si bien es propuesta por parte de la Administración Educativa que selecciona una red determinada de centros en función de su ubicación y problemática, deja su ejecución a la libre aceptación del centro, dependiendo de la disponibilidad de espacio, de los recursos humanos disponibles y otras cuestiones que determinan sus decisiones. Existe por tanto una voluntariedad o disponibilidad por parte de aquellos centros que quieran incorporar estas medidas de atención a la población escolar extranjera.

Así, si llega una familia extranjera a inscribir a su hijo en un determinado centro, el equipo directivo podría disuadirle en su elección mediante la no existencia de estas herramientas de integración del alumnado extranjero y aconsejarle la necesidad de acudir a una escuela que disponga de dichas medidas. Por el contrario, aquellos centros que sí consideren positiva la presencia de este tipo de alumnado, movilizarán los recursos disponibles para poner en marcha éstas y demás medidas que estimen adecuadas para favorecer su integración en la escuela.

Esta estrategia ha sido recogida en entrevistas realizadas a profesionales que han expuesto las dificultades a las que algunos centros someten a determinados alumnos:

*“Se sabe que determinados centros, cuando se derivan alumnos porque la ratio ya está completa, no los admiten o... Les van a hacer la vida imposible, no hay ni adaptación, ni integración ni nada, no les van a dar espacio... Nosotros no tenemos nada en contra de los inmigrantes, de hecho somos el único centro que siempre reserva plazas para ir acogiendo a los que llegan en mitad del año. ¿Cómo no lo vamos a hacer? ¿Los dejamos sin escolarizar? Bueno, ya sabes por el nombre por el que nos conoce la gente...[hace referencia al “instituto de los*

inmigrantes”]. *Hay otros institutos que no quieren saber nada, ponen todo tipo de filtros para evitarlos: que si no tienen aulas de bienvenida, que si no tienen clases de apoyo... Ya sabes.*” [Orientador del IES Mediodía]

Existen igualmente otro tipo de medidas, éstas de carácter económico, que ejercerán de filtro con respecto a este alumnado. En este caso, son principalmente las escuelas concertadas las que pueden poner en marcha determinadas prácticas económicas disuasorias. Como la ley impide el cobro de una matrícula, ya que ésta se encuentra subvencionada por el Estado, estos centros solicitan el cobro de unas tasas, el pago de las actividades extraescolares, de uniformes y material escolar, que generan unas fronteras, esta vez materiales, para el acceso de las familias más humildes, entre las que se encuentran generalmente muchos inmigrantes.

Finalmente, aquellas escuelas privadas a las que sencillamente les preocupe mantener un nivel académico elevado, más allá de las características del alumnado, recurrirán a la realización de pruebas de aptitud o entrevistas con las familias, para conocer su motivación y disposición en la formación académica de sus hijos. Así, cada centro determina a través de diferentes mecanismos qué tipo de alumnado quiere atraer.

Los institutos con importante concentración de alumnos de familias inmigrantes son, por tanto, el resultado de unos mecanismos complejos en los que convergen aspectos estructurales, como la segregación urbana, con las políticas educativas y las decisiones de actores micropolíticos, como las familias y los centros escolares. Pero no son sólo una consecuencia de estos factores, sino que constituyen una plataforma a partir de la cual se van a producir distorsiones educativas y sociales.

La segregación escolar forma parte de un cambio más amplio de la institución escolar, que, como veremos a continuación, tiene importantes consecuencias para los estudios relativos a la sociología de la educación.

## **2.2 De una sociología de la educación a una sociología de la escuela**

La desigual distribución del alumnado y la creciente segregación escolar hace que los centros educativos estén cada vez más especializados y categorizados a partir de

familias de casos. Los estudiantes se diferencian para convertirse en un público fragmentado y plural, transformando la educación en un mercado diversificado. Los alumnos dejan de ser considerados como tal, para ser considerados jóvenes con problemáticas y necesidades diferenciadas que parecen demandar la adaptación de la escuela a sus especificidades.

Esta diversidad de situaciones inter e intraescolares, y la cada vez mayor importancia de la escuela y sus particularidades, provoca que la sociología de la educación se vuelva contexto-dependiente y necesite, cada vez más, de una sociología de la escuela (Dubet, 2008).

Vamos a ver, en un primer momento, cómo las transformaciones a las que se enfrenta la escuela rompen con el principio universalista de la educación. La fragmentación de la educación queda reflejada, tal y como veremos en un segundo momento, en el surgimiento de diferentes culturas escolares y su adaptación a una diversidad de demandas y necesidades sociales.

### **2.2.1 Las transformaciones de la escuela: de la vocación universalista a los particularismos**

Una de las primeras consecuencias de la segregación escolar relativa a los alumnos hijos de familias inmigrantes recae sobre la propia institución educativa, que va a tener que enfrentarse a una importante tensión producida entre su función como principal agente de socialización y los particularismos existentes en su seno. Las escuelas segregadas van a tener que relacionarse con las características y particularidades surgidas de la composición de su alumnado, sin por ello perder su consideración de escuelas normalizadas e integradas en un sistema educativo general. ¿Cómo afecta la concentración y sobrerrepresentación de unos colectivos sociales con respecto a otros el funcionamiento de la escuela?

Para ser conscientes de las transformaciones que han operando en la institución escolar y entender la actual gestión relativa a la concentración de alumnado extranjero, es inevitable realizar una referencia teórica al papel de la escuela, referencia cuyos máximos exponentes se encuentran en la tradición francesa. La escuela ha sido

tradicionalmente considerada, bajo la perspectiva republicana francesa, “*una fábrica de ciudadanos*”, metáfora clásica de la sociología de la educación acuñada por Émile Durkheim. El fundador de la sociología moderna sostiene que una sociedad no puede vivir sin cierto grado de homogeneización entre sus miembros, por lo que la educación –y la escuela como máxima institución representante de la misma-, tiene como objetivo perpetuar y reforzar esta homogeneidad creando un sistema de valores y visiones del mundo común y compartido que asegure la cohesión social. La educación debería consistir por tanto en una socialización metódica y sistemática de las nuevas generaciones que permita el proceso de conservación y equilibrios sociales necesarios para la supervivencia de la vida colectiva (Durkeim, 2005 [1922]).

Bajo esta perspectiva la escuela se concebía, conformaba y presentaba idealmente como espacio clausurado en sí mismo, ajeno a condicionamientos o requerimientos particulares de cualquier tipo que distorsionen su misión trascendente y universal. Situada por encima de la diversidad de los grupos, de los intereses privados, de los particularismos o de las costumbres propias de un lugar o de una familia, las escuelas encarnarían un proyecto cultural coherente, universal y racional. Como consecuencia, la cultura transmitida por el sistema educativo se presenta como legítima, objetiva e indiscutible (Lelièvre, 1990). La escuela sería el vehículo de expresión de lo que François Dubet (2002), en sus trabajos sobre el papel de la escuela pública en el desarrollo histórico de la ciudadanía en Francia, ha llamado el “*programa institucional*”. La fuerza de los programas institucionales ha sido creer y hacer creer en la homogeneidad de unos valores y principios superiores que debían regir la totalidad de la población. La legitimidad de la misma como institución encargada de dicho proceso, y la aceptación por parte de los ciudadanos del cumplimiento de su función, reside en la asunción de que sus mecanismos de selección son justos y obedecen a una racionalidad indiscutible.

Sin embargo, las escuelas no han alcanzado a ser esos espacios que encarnan una pretendida universalidad protegida de los desordenes del mundo, sino que en la práctica han pasado a convertirse, precisamente, en el reflejo de dichos desordenes. Frente a las definiciones universalistas, ahistóricas e idealistas de la escuela de la tradición francesa, la realidad nacional requiere situar al sujeto en su contexto y considerar la educación

como una institución social donde las prácticas educativas son el reflejo técnico-ideológico de los intereses de distintos grupos sociales y fuerzas políticas que generan sus propias necesidades sociales y fines educativos. La institución educativa ha incorporado, e incorpora, las tensiones ideológicas e históricas de las distintas épocas y es reflejo precisamente de la fragmentación social dando lugar a una intensa correlación entre los debates políticos sobre la enseñanza y la sociología escolar.

La concepción de la escuela advertida por Durkheim como liberadora del medio social y familiar del que proceden los sujetos es erosionada. La imagen de un programa institucional construido sobre la representación de un público definido en términos abstractos y universales se desvanece y se desliza progresivamente hacia una lógica de adaptación a públicos y casos.

La escuela pasa entonces a tener una doble vertiente que enfatiza su importancia como laboratorio: está formada a partir de la sociedad y a la vez es expresión de la sociedad. A través de la misma se organiza y crea un tipo de sociedad; sin embargo, ésta crea, al mismo tiempo que refleja, las dinámicas sociales y desigualdades existentes en el sistema. A través de los desajustes surgidos en el seno escolar, la sociedad también se expresa y apunta la necesidad de cambios en la institución que acoja y dé cabida a las transformaciones. Lo que se habla en la escuela, en definitiva, es el lenguaje particular de cada sociedad (Delval, 1990). En la escuela se manifiestan a pequeña escala todas las problemáticas que nos encontramos fuera, convirtiéndose en un espacio privilegiado donde convergen los procesos de producción y reproducción de las desigualdades sociales.

La pérdida de legitimidad del discurso universalista de la educación se refleja en la aparición de un verdadero mercado educativo que provoca una creciente tensión entre la pervivencia de una única cultura escolar y la fragmentación en su interior de diferentes culturas escolares resultantes de las distintas demandas, preferencias y posibilidades de los actores. La creciente diversidad del sistema en conciertos educativos, ha sometido a la institución escolar a un reto fundamental: adaptar su comportamiento ante los flujos continuos de demandas sociales heterogéneas y su necesaria adaptación a diferentes públicos.

### 2.2.2 La aparición de culturas escolares

Una vez señalado que la institución escolar no está presidida por la racionalidad, la neutralidad y la eficiencia, su naturaleza política pasa a un primer plano: de un lado, la naturaleza política de las relaciones que se entretienen entre todos los actores de la organización escolar y, de otro, de las relaciones surgidas entre la escuela y su propio entorno -comunidad local y administración educativa- (Puelles Benítez, 1997). De esta forma, el desarrollo de un discurso y praxis sobre educación depende igualmente del carácter ideológico y de las relaciones establecidas en el seno de la escuela.

Las distintas culturas escolares surgen de las transformaciones y esfuerzos de adaptación de las escuelas a las distintas demandas sociales de las familias o necesidades de su alumnado y son reflejo de la heterogeneidad de perspectivas técnicas e ideológicas existentes. Cada escuela ya no se puede limitar a reproducir las pautas educativas generales sino que se ven obligadas a adaptarse y transformarse creando su propia cultura escolar. Los elementos más visibles que conforman una cultura escolar van desde los actores educativos (los profesores, los padres, los alumnos), los discursos, conceptos y modos de comunicación utilizados, los materiales didácticos utilizados, los aspectos organizativos e institucionales hasta la cultura material de la escuela -su entorno físico-material-.

*“La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.” (Viñao, 2002:59)*

Son ya numerosos los trabajos que a través del análisis del discurso de los diferentes actores escolares han tratado de perfilar el significado que éstos otorgan a conceptos o categorías en función de la escuela en que trabajan y de la composición de su alumnado. A través de un estudio comparado sobre los discursos relativos a la gestión de la diversidad se pueden extraer aquellas variables que los someten a una evidente diferenciación, valorando la importancia de la cultura escolar relacionada con el contexto y características del centro (Colectivo IOÉ, 1997).



Mientras que para muchas escuelas segregadas la diversidad más evidente es la de la variedad de orígenes nacionales y culturales presentes en el aula, para una escuela cuyo porcentaje de alumnado extranjero no supera el 15% la diversidad será entendida de forma más amplia, haciendo referencia al pluralismo en todas sus expresiones (sociales, políticas, sexuales, culturales etc.). Un mismo concepto adquiere diferente significado y por lo tanto genera distintos dispositivos de gestión e implementación de un proyecto educativo. Las escuelas segregadas tratarán de focalizar sus recursos humanos y materiales en la atención e integración del alumnado de origen extranjero, mientras que el resto de escuelas lo harán para ampliar el currículum escolar. Los resultados tendrán por tanto también un impacto diferencial en los alumnos y la cultura de socialización en la que se desarrollan.

En efecto, la problemática asociada a cada una de las escuelas varía en función de la composición social y dinámicas establecidas entre los distintos grupos y las decisiones que van tomando los equipos directivos. El tipo de escuela en la que se produzca la concentración, los recursos disponibles y la organización interna de la misma potenciará inevitablemente el rumbo de su gestión (Lorenzo Delgado, 1995). Son por tanto muchas las variables que interfieren en el curso de la gestión que llevan a cabo los centros educativos, en los discursos que se generan en cada uno de ellos y las posibles consecuencias efectivas tanto para los profesionales como para los estudiantes. Las peculiaridades organizativas distintivas de las escuelas proceden de estas diferenciaciones internas.

Las distintas culturas se acrecientan y visibilizan produciendo mosaicos de diferencia y potenciando la necesidad de adaptación de las herramientas educativas de cada escuela a sus propias particularidades. Las escuelas con una importante concentración de hijos de familias inmigrantes suponen la consideración de una especificidad dentro del sistema educativo, tanto por la necesidad de adaptación de los centros a las nuevas demandas que surgen de las características de este alumnado como de las necesidades y expectativas de los propios sujetos.

¿En qué la segregación escolar requiere de una intervención decidida, cuáles son las problemáticas asociadas a su cultura escolar? La búsqueda de adaptación de las escuelas

a sus problemáticas las convierte en verdaderos laboratorios donde buscar nuevas herramientas para hacer frente a las consecuencias derivadas de la segregación. En el siguiente apartado vamos a ver el paso entre la existencia de un problema –la segregación escolar-, el proceso de búsqueda de soluciones –la escuela como laboratorio- a la implementación de una solución –la interculturalidad-.

### **2.3 Laboratorios de intervención social**

La concentración de los hijos de inmigrantes en determinadas escuelas tiene distintos efectos perversos, tal y como ya apuntaba el Defensor del Pueblo en su informe de 2003:

*“(...) el profesorado que trabaja en centros que escolarizan a más de un 30% y sobre todo a más de un 50% de alumnado de origen inmigrante, cree que la presencia de estos estudiantes influye negativamente sobre el rendimiento académico del grupo, reduce la demanda de plazas escolares, afecta negativamente al prestigio del centro y a la convivencia del alumnado”.* (Defensor del Pueblo, 2003: 91)

Las consecuencias educativas que acarrea la segregación han sido visibilizadas a partir de estudios de carácter general sobre la relación entre el sistema educativo y el alumnado de origen extranjero a través de su trayectoria escolar, -dónde estudian, qué estudian, qué resultados obtienen-<sup>22</sup>. De acuerdo con estudios empíricos disponibles, la segregación tiene un impacto negativo sobre el rendimiento escolar y aumenta las posibilidades de fracaso escolar. (Felouzis, 2005; Ferrer et al., 2006). Según datos de la Conselleria d'Educació de Cataluña del curso 2007-2008, el índice de fracaso escolar en la enseñanza secundaria entre los jóvenes extranjeros llegó en algunos casos a triplicar la del conjunto de los estudiantes: el fracaso escolar medio era del 20%, mientras que entre los jóvenes de origen asiático la cifra superó el 57%; entre los magrebíes, es de más del 53%, y casi la mitad de los latinoamericanos tampoco completaban la secundaria.

La concentración escolar, además de ser perjudicial para el rendimiento escolar de sus

---

<sup>22</sup> OCDE (2000)c. Farkas, G. Grobe.R, Sheehan, D. y Shian, Y. (2000). Aparicio, R. (2007). Labrador Fernández, J y Blanco Puga, M. (2007). Cebolla Boado, H. (2008). Carrasco, S., Pámies, J y Beltran, M. (2009).

alumnos, obstaculiza el proceso de integración social de la población extranjera: la separación, querida o no, da lugar a una progresiva degeneración de la convivencia y del contacto social, suponiendo un cuestionamiento para la cohesión social. Una distribución más equitativa mejoraría la convivencia y sociabilidad de los jóvenes ayudando a reducir los prejuicios y la fragmentación social.

Intervenir en la distribución del alumnado extranjero equivaldría a realizar una revisión de la política educativa y de los criterios de admisión del alumnado en los centros, es decir apostar por una clara intervención de la Administración Pública en la toma de decisiones de las familias y los centros. Ante este panorama poco probable –como hemos podido comprobar en el apartado anterior-, las escuelas segregadas ponen en marcha determinadas prácticas y programas que las convierten en laboratorios de experimentación social.

Más allá de los resultados académicos obtenidos y los problemas de integración social que conlleva la segregación escolar, estos centros presentan una oportunidad para la observación y análisis de otro tipo de experiencias, tanto sociales como institucionales que están modificando los mecanismos básicos de comprensión y funcionamiento de la estructura educativa. ¿Cómo gestionan los centros educativos las especificidades propias de la composición de su alumnado? ¿Qué necesidades o qué interpretación de las necesidades hacen las instituciones de los alumnos de escuelas segregadas? ¿Cómo alumnos y profesionales van a vivir esta situación? ¿Requieren de nuevas herramientas de gestión y trabajo?

En el siguiente apartado se trata precisamente de comprender cómo las instituciones educativas reaccionan ante los problemas derivados de la segregación. Frente a las medidas existentes y contempladas por la política educativa –educación compensatoria- que buscan compensar los posibles déficits educativos de los estudiantes, las escuelas segregadas, ante el fracaso del programa institucional, buscan nuevas herramientas de gestión y lucha contra las consecuencias perversas de la concentración escolar del alumnado extranjero.

### **2.3.1 De la educación compensatoria a la educación intercultural**

Frente a la creciente diversidad nacional y su concentración en determinadas escuelas,

éstas deben adaptarse y enfrentarse a situaciones y problemáticas relativamente recientes. El gran desconcierto inicial vivido, tanto por los profesores como por los responsables de la administración educativa, ha dado paso a un conjunto de experiencias y prácticas que han ido configurando diferentes modelos de gestión de la diversidad. Según el marco oficial, la reforma educativa plasmada en la LOE<sup>23</sup> se ha vertebrado por el criterio de atención a la diversidad. Se han dictado dos Reales Decretos que regulan de forma separada la actuación sobre colectivos específicos: por un lado, los niños afectados por discapacidades y trastornos físicos, psíquicos, sensoriales o los sobredotados (R.D. 696/1995); por otro, los que se encuentran en situaciones de desigualdad social o cultural (R.D. 299/1996). La institución escolar encuadra en este último colectivo a los hijos de familias inmigrantes, si no a todos, al menos a los que se encuentren en situaciones de *“desventaja, con dificultades de acceso, permanencia o promoción”* en el sistema escolar, sea por su situación económica, familiar o cultural.

#### **a) La normalización de la diferencia**

La garantía del principio básico de la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación constituye el fundamento de todas las actuaciones de compensación educativa que pretenden contrarrestar las situaciones desfavorables de los alumnos derivadas de factores sociales, económicos, culturales o étnicos. La educación compensatoria parte de la convicción de que el sistema educativo actual dispone de las estructuras necesarias y del marco normativo adecuado para enfrentarse a la diversidad e integrar a todos los alumnos en términos de igualdad. En palabras de Husen y Oppen (1984), este modelo educativo tiene como finalidad:

*“promover la unidad a través de la diversidad, teniendo especial atención hacia las necesidades especiales que presentaban los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios mediante medidas educativas específicas integradas en el currículum ordinario”.* (Husen y Oppen, 1984: 32)

La educación compensatoria pretende remediar las desigualdades de partida de los alumnos para garantizar las mismas oportunidades educativas a través de un apoyo extra a aquellos que presentan un desfase curricular respecto al resto del grupo, compensando las posibles desigualdades de partida entre los alumnos y garantizando sus mismas

---

<sup>23</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

oportunidades educativas. El apoyo escolar es utilizado como herramienta para superar las diferencias generadas por, entre otros elementos, la incorporación constante de nuevos alumnos durante el curso escolar con desconocimiento del castellano o bajo nivel de comprensión, desfase curricular superior a 2 años, o ausencia de escolarización previa. A través de la puesta en marcha de programas compensatorios, se intenta paliar estos déficits e integrar, a través de la normalización, a todos los alumnos en la enseñanza reglada.

Las buenas prácticas educativas deberían ir dirigidas, según este enfoque, a que los alumnos extranjeros se asimilen al modelo mayoritario. Estas prácticas no requieren de ninguna reestructuración profunda del sistema educativo, pero sí de los medios materiales y personales precisos para poder desarrollarla: profesores de apoyo, aulas libres, etc.:

*“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.” (Ley Orgánica 2/2006 de Educación LOE<sup>24</sup>)*

Las escuelas segregadas contarían con el apoyo de la Administración Educativa para subsanar las posibles deficiencias educativas que presenta el alumnado de origen inmigrante.

Frente a una apuesta clara de la Administración Pública por regirse por el principio de normalización e igualdad a través de la educación compensatoria, la importante presencia de población escolar extranjera en determinados centros ha generado un intenso debate político y técnico sobre la existencia de problemáticas que trascienden las medidas compensatorias y atañen a la reestructuración del sistema educativo: los alumnos extranjeros no sólo tienen un déficit que subsanar, sino que son portadores de una gran riqueza que hay que aprovechar y fomentar. Frente a la creciente estigmatización de las escuelas segregadas y de su alumnado, existe una corriente de

---

<sup>24</sup> BOE nº 106, 4 de Mayo de 2006.

opinión que trata de revalorizar otras cuestiones relativas al potencial enriquecimiento que su alumnado podría representar de ser considerado bajo otra perspectiva.

#### **b) El reconocimiento de la diferencia**

Aparece así la educación intercultural como un movimiento de reforma educativa cuyo principal objetivo es transformar las estructuras educativas. Se concibe como una respuesta al intento de adaptar los sistemas de enseñanza a las necesidades de los diferentes grupos culturales, partiendo de la idea que no basta con perseguir la igualdad de oportunidades académicas sino que hay que perseguir el reconocimiento de las diferentes referencias culturales o identitarias y desarrollarlas todas con igual legitimidad (Banks, 1993). La educación intercultural apuesta por la revisión de los principios básicos, modelos organizativos y curriculares del sistema educativo para poder integrar a todos por igual en el mismo, ya que éste, en su estado actual, estaría produciendo una clara discriminación hacia las minorías. Este enfoque parte de reconocer que los alumnos extranjeros no sólo tienen un déficit que subsanar, sino que son portadores de una gran riqueza que hay que aprovechar: se considera que hay que valorar de forma mucho más positiva este pluralismo cultural y fomentar su desarrollo como enriquecimiento.

Para que la educación intercultural se convierta en una realidad es necesario transformar el proceso de construcción del conocimiento, reducir el prejuicio, alcanzar la igualdad pedagógica y sobre todo recuperar una cultura escolar dotada de legitimidad y autoridad para convertirse en la cuna de una nueva sociedad verdaderamente intercultural (Aranda Villegas, Román Lorente y Gómez López, 2002).

*“Un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia intercultural, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.”(Kouti, 2009).*

Bajo este enfoque las escuelas segregadas deberían de situar las diferencias culturales de los individuos en el foco de atención y enfrentarse al gran reto de transformar su currículum, el modo de aproximación al conocimiento, trabajar sobre las actitudes y formación del profesorado, comunicación, materiales educativos etc., de forma que se

valore y fomente la interculturalidad desde todos sus puntos de vista.

Mientras que en el modelo compensatorio la institución escolar mantiene las riendas de la educación, se afirma que la educación intercultural no es responsabilidad única de la Administración, reconociendo la importancia de la dinámica social general con el entorno, abriendo las puertas a la participación de otros agentes en la comunidad escolar (mediadores interculturales, ONG, asociaciones de grupos minoritarios, etc.). En efecto, el “no modelo” de gestión de la educación intercultural en España ha sido ocupado y cubierto por estas organizaciones que han dado lugar a la coexistencia de distintos modelos de intervenciones. Frente a esta falta de unidad política y ausencia de modelo de educación intercultural, las ONG detentan cierto margen de improvisación y capacidad para incidir en la construcción del mismo a través de sus intervenciones (Arriba González, Moreno y Moreno Fuentes, Moreno Fernández, 2007). Las condiciones políticas favorecen que estos actores adquieran relevancia en cuanto a la puesta en práctica de micropolíticas de gestión e intervención con la población extranjera donde muestran una capacidad de gestión mayor a la del Estado.

Se trata de fomentar la participación del alumnado en desventaja, de sus familias y de las entidades que los representan; adaptar y diversificar el currículo para garantizar la respuesta educativa a los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado en desventaja; posibilitar que los consejos escolares incorporen, con voz pero sin voto, a entidades y ONG que intervengan en programas destinados a este alumnado (Colectivo IOÉ, 1997). Para ello se ponen en marcha programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros y convenios de colaboración entre consejos escolares y entidades públicas o asociaciones sin ánimo de lucro. La participación en la escuela de actores externos a la misma y la realización de unas actividades concretas asociadas a una población supone la responsabilidad compartida en la elaboración del programa educativo.

El discurso culturalista y el discurso normalizador de la diversidad proyectan dos maneras diferentes de gestionarla, pero sobre todo y más allá de debates conceptuales, interrogan sobre la permanencia o no de la estructura educativa actual y el modelo de sociedad que éste construye (Abdallah Pretceille, 1999). La aplicación de un enfoque u

otro no implica por tanto sólo un modelo de gestión de la diversidad, sino que lo trasciende y atañe al corazón del sistema educativo.

La elección de uno u otro enfoque queda a la libre elección de los centros, en la práctica cotidiana coexisten medidas de los dos enfoques. Esto es, a las medidas relativas al apoyo escolar se han venido a sumar intervenciones relativas al proceso de interculturalización de las escuelas con la colaboración de agentes externos. Es por ello necesario estudiar la gestión de la diversidad a partir de las actuaciones concretas que se realizan en estos centros. Cada vez son más los centros educativos que apuestan por una educación intercultural articulando recursos humanos, técnicos y organizativos para incorporar la diversidad cultural en su proyecto educativo. La principal novedad reside precisamente en analizar aquellas prácticas relativas a la implementación de experiencias interculturales a través de las cuales las escuelas abren las puertas a la participación de actores sociales que convierten las escuelas segregadas en laboratorios de experimentación social<sup>25</sup>.

### **2.3.2 La participación de los actores sociales en la escuela**

El nuevo protagonismo de la diversidad en el espacio escolar se refleja, además de por la apelación creciente a la autonomía de los centros y su eficiencia, por la participación en su gestión de los padres, las instituciones intermedias y cualquier otro tipo de actor social vinculado a cada unidad escolar pero distanciada del aparato burocrático educativo:

*“Los profesionales responsables de las escuelas -directivos y docentes- fomentaran el intercambio de opiniones, propuestas y alternativas entre los diferentes actores de la población vinculada al establecimiento. Especialmente, en los procesos de diseño e implementación de los proyectos pedagógico institucionales -los alumnos, los padres, las fuerzas vivas, los sectores de la producción y de servicios, los legisladores y los funcionarios locales, etc.-” (Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, M.C.E., 1995).*

---

<sup>25</sup> Una página web (<http://www.aulaintercultural.org/experiencias/>) recoge un banco de las experiencias interculturales de distintas escuelas españolas para fomentar las buenas prácticas, subvencionado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, Secretaría de Estado Inmigración y Emigración, Dirección General de Integración de los Inmigrantes



### **a) Las escuelas segregadas se abren a su entorno**

Las transformaciones acontecidas en la escuela tienen por resultado su apertura hacia la sociedad en un doble proceso de permeabilidad: hacia fuera, la escuela se abre hacia el entorno, y de permeabilidad hacia dentro, el entorno participa de la escuela. El trabajo escolar se ve apoyado por actuaciones de otras instancias que establecen una mediación entre los estudiantes, la escuela y las familias, asumiendo parte del trabajo de gestión e implementación del proyecto educativo en cuanto a las especificidades y necesidades que presenta cada escuela. Según el tipo de escuela y las problemáticas que presentan en función de la composición de su alumnado, los directores de centros pueden considerar necesaria la colaboración de algún actor social determinado para que intervenga en el tipo concreto de necesidad. Por ejemplo, frente a una importante concentración de alumnado extranjero, muchas escuelas demandan la participación de mediadores interculturales y de alguna ONG de sensibilización cultural para hacer frente a las problemáticas asociadas a su alumnado extranjero.

La relación de la escuela con estas asociaciones, sus preferencias y creencias educativas, hace que la escuela no sea un simple vehículo para la transmisión de ideas, es también un escenario para las prácticas sociales (Fernández Enguita, 1990). Estos actores van a tener un lugar importante tanto en la consolidación de una cultura escolar diferenciada como en la implementación de nuevos mecanismos de gestión a partir de herramientas, formas y maneras de intervención propias del mundo asociativo.

Las ONG, fundaciones, asociaciones y empresas se convierten en partes integrantes del sistema educativo, de forma que las escuelas segregadas tienen que hacer frente, en el interior de sus muros, a la proposición e intervención que estos actores realizan en su proyecto de socialización<sup>26</sup>. Los tipos particulares de escuelas surgen por tanto también de la participación de la sociedad civil, como actores educativos, y la necesidad de abrir el espacio escolar a las distintas comunidades locales (Tedesco, 1995; Lugo, 1997). Estamos frente a una tendencia actual que se denomina “la escolarización de la democracia”. Esta idea se refiere al modo en que los mecanismos democráticos

---

<sup>26</sup> Los desencuentros recurrentes que emergen de la socialización escolar y la familiar resultan particularmente visibles en los centros con concentración de hijos de inmigrantes: diferentes lenguas familiares y bagajes culturales, prácticas culturales y religiosas diferenciadas pueden arrastrar discrepancias en las formas de socialización de los niños y jóvenes. Este sistema de malentendidos y acusaciones toma diferentes formas en función del medio social y la composición del alumnado.

formales se trasladan a la escuela y se asumen reduciendo el carácter tradicional y formalista de la cultura escolar (Castillo y Sánchez, 2003). El tema de la participación en la escuela y de su progresiva apertura a los intereses de actores tradicionalmente excluidos de la misma, marca un cambio de paradigma.

La aceptación del rol jugado por los actores externos dentro del sistema escolar facilita el surgimiento de posibles choques producidos en el encuentro de las subculturas escolares con la cultura educativa (Fernández Enguita, 1997). En el sistema educativo conviven por tanto diferentes culturas escolares y lógicas de socialización, un desarrollo simultáneo de diferentes actores sociales integrados en la institución educativa pero con criterios y actuaciones autónomas. Y aquí es precisamente donde reside el principal reto del sistema, en su capacidad para mediar entre las diferentes socializaciones, convirtiéndose en el escenario de encuentro entre distintas lógicas y actores.

#### **b) Laboratorios de experimentación social**

Muchos de estos centros escolares, se han convertido en un laboratorio para la Administración Pública y otros actores de intervención social: asociaciones de vecinos, ONG, mediadores interculturales, tratan de tomar el pulso de esta realidad y han puesto en marcha diversos mecanismos de intervención. Es precisamente a través de las intervenciones que realizan estos actores sociales de colaboración que se está implementando programas y proyectos interculturales de importante calado socioeducativo.

La imagen de un laboratorio resulta muy útil para ejemplificar lo que está ocurriendo en muchos casos en las escuelas segregadas: un laboratorio nos hace pensar en un espacio cerrado donde diferentes expertos trabajan y manipulan determinados componentes con el fin de alcanzar una nueva fórmula o componente que les permita seguir avanzando en su idea de previa. Los institutos se transforman en espacios en los que diferentes profesionales externos a su vida cotidiana experimentan, a través de sus intervenciones, nuevas fórmulas de gestión de la diversidad. En lugar de con elementos químicos trabajan con categorías sociales, en lugar de con fórmulas trabajan con modelos o tipos de integración.

La atención educativa al alumnado extranjero se ha convertido, para muchos centros escolares, en un nuevo campo de modernización educativa donde queda plasmada la progresiva configuración de la *alteridad*. No pasa una semana sin que se ofrezcan actividades de todo tipo: impartición de talleres, organización de fiestas multiculturales, jornadas de convivencia, charlas, utilización de material didáctico específico, y un sinnúmero de tareas dirigidas a conocer e intervenir en esta nueva realidad social; se experimentan estrategias para favorecer la convivencia dentro del instituto o los profesores ensayan nuevas herramientas pedagógicas. Frente a los desequilibrios existentes en cuanto a la composición del alumnado en los distintos centros educativos, la gestión de la diversidad se ha convertido en una seña de identidad para los centros con una significativa presencia de alumnado extranjero, conscientes de la necesidad de reaccionar frente a esta nueva realidad educativa. Por ello, resulta especialmente interesante conocer cómo se están transformando dichos centros y poniendo en marcha un proceso de gestión de la diversidad determinado a través de las prácticas de intervención llevadas a cabo por estos actores externos a la escuela.

La mayoría de los proyectos llevados a cabo persiguen dos objetivos: fomentar la llamada educación intercultural y promover la tolerancia y sensibilización para una convivencia intercultural, es decir, proyectos de calado tanto académico-curricular como social. El nexo común de la mayoría de intervenciones que se producen en estas escuelas sitúa la diversidad cultural o nacional de los alumnos en el epicentro de la actividad escolar o, al menos, adquiere una importancia notable. La palabra “intercultural” aparece una y otra vez en boletines, programas de ONG, entidades, planes de actuación de las Administraciones Públicas etc., convirtiéndose en el nuevo ideario de integración y cohesión social<sup>27</sup>.

A través del caso concreto del IES Mediodía podremos observar cómo estas distintas intervenciones se convierten en verdaderas micropolíticas que configuran y representan la verdadera gestión de los centros.

---

<sup>27</sup> Se han abierto espacios de intercambio con el ánimo de ir tomando el pulso a esas iniciativas interculturales que están poniendo en marcha los centros públicos españoles para mejorar la convivencia, evitar la segregación y el aislamiento, incluir y normalizar todas las diferencias y enriquecerse de ellas. <http://www.aulaintercultural.org/experiencias/>

### 2.3.3 El IES Mediodía como escenario para el análisis de la intervención social

Mi primer contacto con el IES Mediodía fue a través de la prensa. Este instituto es uno de los más de 90 centros educativos en la ciudad de Madrid -el 24% de la totalidad de centros públicos- con un porcentaje de población escolar extranjera superior al 50% (Martínez Aranda, 2007). En él, el 80% de los alumnos viene de más de 20 países diferentes. Este hecho ha convertido al IES en un auténtico laboratorio social. La vida de este instituto traspasa las fronteras naturales -el edificio, el barrio, el distrito-, para darse a conocer a un público mucho más amplio a través de los medios de comunicación. En más de una ocasión, se han publicado artículos y reportajes por conocidos periódicos de tirada nacional sobre su “peculiaridad”<sup>28</sup>. ¿Por qué tanto interés por un centro educativo?

Con un visible aspecto de abandono, este edificio simboliza o refleja los miedos de una parte de nuestra sociedad con respecto a un tema de tanta actualidad como es el de la inmigración. Para la gente del barrio, este lugar es conocido como el “instituto de inmigrantes” despertando todo tipo de curiosidades, “rumorologías” y posicionamientos. Peculiaridad conocida tanto por la gente del barrio como por las diversas asociaciones que trabajan y colaboran con las escuelas. En efecto, la curiosidad que despierta este instituto, no se apodera sólo de las personas, sino también de una multitud de organizaciones, de ONG, de asociaciones, e incluso de la propia Administración Pública. Así lo apunta el orientador del IES Mediodía:

*“Cada vez nos llegan más cartas de la Administración para proponernos cursos, enviarnos material nuevo, nos envían también muchos cuestionarios y datos que rellenar. También están las asociaciones que vienen a proponerte cosas que hacer con los chavales en horario de tutoría. Ahora parece que además de profesor de una materia también tienes que especializarte en todos estos temas nuevos relacionados con la educación intercultural.”* [Orientado IES Mediodía]

Existe una propuesta de colaboración de todos estos agentes para intervenir a través de programas, actividades, charlas, etc., en lo que ellos consideran uno de los mayores retos sociales de la actualidad: la gestión de la diversidad.

---

<sup>28</sup> No se hace mención al título del artículo ni a los periódicos para mantener el anonimato de la escuela.

De esta forma, en la existencia de este instituto se condensan muchas de las preocupaciones o inquietudes desarrolladas por la presencia de los inmigrantes, en tanto que estos pasan a ser los protagonistas y el centro de interés de la actividad educativa. Así quedo patente en la entrevista realizada a un profesor de una de estas escuelas:

*“La peculiaridad de este centro son los inmigrantes, con lo que nuestro principal objetivo tiene que ser tratar de comprender la realidad que viven y ayudarles a integrarse en la sociedad española, sobre todo los problemas de relación con los compañeros, con su entorno, a veces con la necesidad de afecto. Cada vez la sociedad se va organizando más con este tema y existen muchas ayudas, tanto de la administración pública como de asociaciones.”* [Profesor del IES de Madrid]

El mejor ejemplo de cómo va tomando forma este discurso en la cotidianeidad escolar y configurando una determinada realidad lo encontramos en la descripción misma del IES Mediodía.

Mi contacto con el interior del IES Mediodía fue a través del departamento de orientación, lugar clave para el análisis y práctica educativa y marco en el que se realizaba un seguimiento de los talleres de las ONG. Espacio de encuentro e intervención, este órgano tiene entre otras funciones, dos de vital importancia: la atención y tratamiento de la diversidad y los planes de acción tutorial. El orientador fue el encargado a lo largo de toda la investigación de pactar las actividades planteadas por la ONG y darles contenido. La iconografía del lugar, el departamento de orientación, bien merece una breve descripción. A través del rescate de imágenes visuales, el lector es invitado a percibir la idiosincrasia de este centro.

En el departamento de orientación, una multitud de folletos informativos de gran tamaño tapizan las paredes de la sala informando sobre la enseñanza educativa en 6 idiomas distintos: español, árabe, chino, inglés, rumano y francés. Junto a ellos encontramos mapas del mundo divididos por regiones (Africana, Latinoamericana y Asiática principalmente) con fotos de los principales lugares turísticos de interés, paisajes y variedad gastronómica. Viene a sumarse una pintura enorme -es de imaginar que está hecha por los propios alumnos-, del globo terráqueo con niños y niñas de diversas características fenotípicas agarrándose de la mano.

Más allá de las imágenes encontramos una multiplicidad de guías didácticas que visten

las estanterías del departamento: *“La escuela multicultural”*, *“Por una enseñanza inclusiva: enseñar y aprender en la diversidad”*, *“Cuadernos de educación intercultural”*, *“Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos”*, y muchos otros títulos de similar contenido. Todos ellos parece que vienen a acompañar, o mejor dicho a concretar, la idea de dicha diversidad aplicada al terreno educativo.

En un corcho junto a la mesa principal, donde está inscrito un rótulo que indica “INFORMACIÓN Y ACTIVIDADES”, se apelmazan una serie de folletos informativos, todos ellos pertenecientes a distintos actores sociales (S.O.S. racismo, Save The Children, SEMSI, etc.): a los temas habituales asociados a la juventud, como por ejemplo talleres sobre educación sexual, la prevención sobre las drogas, etc., se suman un sinnúmero de documentos relacionados con la condición de inmigrante de sus alumnos. Entre éstos se encuentran, desde los más generales, como los relativos a la lucha contra el racismo, hasta otros mucho más específicos como encuentros multiculturales, clases de cultura española o torneos deportivos entre “naciones” patrocinados por locutorios y restaurantes del barrio. Ambos enfoques dibujan dos figuras sociales, la de la juventud y la de la inmigración, como problemáticas diferenciadas dentro de la institución educativa.

Frente a estas “imágenes y objetos” es posible tratar de contestar a la siguiente pregunta: ¿Qué nos comunican? ¿Qué mundo se está representando a través de los mismos? Los objetos no son neutros: posibilitan, animan, permiten, sugieren, influyen u obstaculizan comportamientos, pensamientos y sentimientos. Estas “entidades” participan por lo tanto en la acción y son considerados como elementos “no-humanos” pero elevados a la categoría de actores (Latour, 2006). Lo primero y más inmediato que nos transmiten es la importante presencia de inmigrantes en el instituto, presencia que parece exigir la necesidad de un cambio de decoración del escenario donde visibilizar su estampa y traducirla a través de imágenes que retraten dicha diversidad, representada principalmente a través de diferencias idiomáticas y culturales transponiendo su aspecto más folklórico<sup>29</sup>. Sin embargo, no sólo se expone públicamente dicha diversidad, sino que existe una voluntad de traducirla a un lenguaje académico trabajando sobre ella -así lo demuestran, por lo menos, la cantidad de libros que proponen trabajar con la

---

<sup>29</sup> Estas imágenes nos sirven como trasfondo del relato de la construcción social de la multiculturalidad.

interculturalidad y que constituyen las principales guías de los profesores como herramientas de trabajo. Pero encontramos un tercer elemento, aquel que nos muestran los folletos informativos, que proponen intervenir y organizar esta realidad a través de la participación de actores externos a la escuela pero que recurren a ésta para establecer una colaboración. Estos tres niveles, cómo se describe, trabaja e interviene en este instituto en materia de inmigración, quedan recogidos como parte del proceso de configuración de la gestión de la diversidad en la escuela.

Este acercamiento visual al interior del instituto permite observar la antesala de lo que será la gestión de la diversidad en este centro a partir de la intervención de una ONG con la implementación de un proyecto sobre interculturalidad. Tanto la representación simbólica de la interculturalidad, su concreción en la vida escolar como los resultados que produce, -tanto para la institución escolar como para los estudiantes-, serán analizadas a partir de la intervención de estos actores.

Por ello vamos, en el siguiente capítulo, a acercarnos a estos actores y su especial vinculación con las escuelas. ¿Dónde basan su legitimidad para intervenir en las escuelas? ¿Qué actuaciones y qué resultados acarrea su intervención en el ámbito educativo?

### **CAPÍTULO 3. LAS ONG EN LA ESCUELA**

A través del trabajo de campo realizado para esta investigación hemos podido observar las numerosas ofertas de colaboración que reciben los centros escolares por parte de una diversidad de organizaciones privadas sin ánimo de lucro. La presencia de estas organizaciones en la escuela no es casual; el papel relevante, continuo y regular que mantienen con la misma y el impacto que producen en el proceso de categorización de los sujetos nos remite a la necesidad de comprender lo que se está convirtiendo en una práctica normalizada por parte de estos actores. Las ONG se convierten en un actor político más en el mundo educativo con capacidad de intervenir, mediar o impulsar la consecución de programas de carácter educativo. La intervención de la ONG -objeto de estudio de esta investigación- en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid para la implementación de un programa intercultural, su constante presencia en los centros, su intermediación con los distintos actores educativos (familias, profesores y alumnos), y el respaldo institucional de que dispone, nos ha permitido vislumbrar la importancia que detentan estas organizaciones en la vida escolar y la necesidad de analizar su presencia e intervenciones en las escuelas.

El objetivo de este capítulo es aportar las herramientas necesarias para comprender y contextualizar los modelos de interrelación que mantienen las ONG con las escuelas. ¿De dónde provienen estas organizaciones? ¿Por qué intervienen en la escuela? ¿Qué programas implementan? ¿Qué resultados producen? En las páginas que siguen vamos a realizar una aproximación teórica sobre los distintos enfoques explicativos del surgimiento y funciones que cumplen las ONG dentro del sistema político general, sin el cual no podríamos analizar el proceso de progresiva colaboración e institucionalización de las ONG como actor educativo y su capacidad por participar en el proceso de producción de la interculturalidad y categorización de los alumnos hijos de familias inmigrantes.



### **3.1 Las ONG como actores políticos**

Existen numerosas definiciones y aproximaciones en el intento por definir qué son las ONG. Su propia denominación alude a una definición en términos negativos -no gubernamental y no lucrativa- que las mantienen en una situación de cierta indefinición, de modo que sabemos lo que no son pero no lo que son. Lo mismo sucede si partimos de su consideración de “tercer sector”, que le otorgaría una definición residual frente al Estado y el mercado, caracterizándose por no formar parte de las Administraciones Públicas, ni del mercado productivo. Existen pocas definiciones consensuadas, y las que hay sufren la limitación de ser excesivamente abiertas y no aportar mayor claridad en su definición<sup>30</sup>. Por ello, una opción en el intento de aproximación a las mismas es partir del modo en que éstas funcionan y se interrelacionan con otros actores institucionales (Revilla, 2002).

Existe en la literatura internacional (Donati y Esparza, 1997; Kingma, 1997; Brudney, 2005). cierta unanimidad en situar el surgimiento de estas organizaciones sociales en el contexto de la reestructuración del Estado de Bienestar<sup>31</sup>, de forma que podemos encuadrar la proliferación de estas organizaciones a partir de tres posibles enfoques que articulan la existencia de las ONG en relación con el papel que desempeñan en dicha reestructuración: (a) la perspectiva de la crisis del Estado de Bienestar y la progresiva adopción por las ONG de un papel de prestador de servicios, (b) la perspectiva de reajuste del Estado de Bienestar y la necesidad de complementariedad y especialización de las ONG en los “nuevos riesgos sociales” (Taylor-Gooby, 2004) y (c) la perspectiva de superación y mejora de los límites del Estado de Bienestar y el carácter innovador de las mismas. A partir de este sistema de interrelaciones se podrán extraer sus principales

---

<sup>30</sup> Existe una definición, si bien excesivamente abierta, ampliamente consentida que permite dotar a las ONG de cierta unidad y cohesión. Se trata de una aproximación conceptual difundida por la escuela Johns Hopkins que exige cinco condiciones para que se considere que una organización pertenece al tercer sector: (a) ésta debe estar organizada formalmente distinguiéndolas así de otras entidades de carácter informal (familias, movimientos sociales, campañas etc.), (b) ser privada y estar institucionalmente separada del gobierno y del sector público, (c) disfrutar de capacidad de autocontrol, (d) no repartir los beneficios a sus socios, lo que las distingue de las empresas lucrativas y (e) contar con la participación de voluntarios.

<sup>31</sup> El Estado del Bienestar cabe ser caracterizado como “*el conjunto de instituciones estatales que garantizan una serie de derechos con vocación universal desarrollados a través de políticas y programas de carácter redistributivo en base a la solidaridad intergeneracional y apoyado en la concepción de ciudadano-trabajador*” (Rodríguez Cabrero, 2004: 42), o, “*...un estado en el cual el poder organizado se utiliza deliberadamente [mediante la administración y la política] en un esfuerzo por modificar el juego de las fuerzas del mercado*” (Briggs, 2000: 18).

funciones -provisión de bienestar, institución de lo social y acción política (Aliena, 2008)-, y las consecuencias que tienen en la organización de la vida social y educativa. Vamos a revisarlas en los siguientes tres apartados.

### **3.1.1 Las ONG como sustitutas de la acción pública**

Bajo esta perspectiva, existe una relación proporcional entre el ascenso de las organizaciones no gubernamentales y la crisis del Estado de Bienestar. Mientras en Europa las ONG surgieron como herederas de movimientos sociales tradicionales incrementando su papel ante la crisis vivida por el Estado de Bienestar a finales de la década de 1970, en España, que carecía de las libertades básicas para el surgimiento y organización de la sociedad civil, las ONG surgieron como consecuencia de la creación de sistemas de financiación públicos y su utilización como instrumentos eficaces de los principales actores públicos (Gómez Gil, 2005).

Bajo esta perspectiva, su surgimiento y posterior proliferación formaría parte de una estrategia neoliberal para el progresivo desmantelamiento del Estado de bienestar: al tiempo que se proclama la privatización, desregulación y liberalización de mercados, se estaría asignando a las ONG el papel de “*sociedad civil*”, “*mediador social*” o “*implementador de políticas sociales*” (Diez Rodríguez, 2002). El papel de estas organizaciones sería el de ejecutoras de políticas anteriormente públicas pero progresivamente privatizadas.

El Estado, frente a periodos de crisis económica y financiera, debe “adelgazar” su presupuesto viendo limitada su capacidad de provisión de servicios sociales y canalizarlos hacia un emergente sector privado pero sin ánimo de lucro. Existe una creencia generalizada entre los distintos gobiernos de que sus ciudadanos no están dispuestos a pagar más impuestos o contribuciones más altas para financiar el gasto público del bienestar (Moreno, 2004). En lugar de prestaciones o subsidios estatales, los neoliberales abogan por la libre empresa, la responsabilidad individual y la autorregulación de la oferta y la demanda (King, 1987; Hoover y Plant, 1989). El tercer sector se convierte, en este contexto, en un “Caballo de Troya” hacia la privatización y asistencialización de la política social, mero parche en la creciente fragilidad de los

pilares sobre los que se sustenta el Estado de Bienestar, una “*lenta y silenciosa deriva asistencial del Estado de Bienestar*” (Rodríguez Cabrero, 2004).

Si observamos los destinatarios de la gran mayoría de sus actuaciones de acción social, puede comprobarse la interrelación constante mantenida entre estas organizaciones y los colectivos más desfavorecidos. Tres de cada cuatro organizaciones atienden a colectivos específicos, la mayoría especialmente vulnerables: la inmigración, las personas dependientes y las personas en situación de exclusión social son los colectivos prioritarios de estas organizaciones (Marbán Gallego, 2007), convertidos, con el paso del tiempo, en sujetos “representados” por dichas organizaciones, pudiendo advertirse cómo su presencia, en los ámbitos relativos a los mismos, se ha hecho en ocasiones más visible que la de la propia Administración Pública. Por ello se han considerado tradicionalmente organizaciones de carácter asistencial; éstas encuentran su razón de ser en la prestación de determinados servicios de carácter social a los “perdedores de la modernidad” a los que asisten.

### **3.1.2 Las ONG como actores complementarios**

Tras un periodo de relativa discreción, y bien entrados los años 1980, el “Tercer Sector” entra en una fase de crecimiento y progresiva profesionalización, todo ello coincidiendo con un contexto de dificultades del Estado de Bienestar, donde va tomando fuerza la necesidad de un mayor pluralismo en lo político y lo social (Marbán Gallego, 2007). Dicha reestructuración viene encuadrada por los últimos debates sobre las políticas públicas del bienestar relacionadas con las transiciones socioeconómicas que han dado lugar a la aparición de “nuevos riesgos sociales”. Éstos afectan principalmente a las transformaciones en el mercado laboral, la conciliación entre vida familiar y laboral, el envejecimiento de la población, la inmigración o las desigualdades de género y a las consecuencias del reajuste presupuestario respecto a los ‘viejos riesgos sociales’.

*“Si como sostengo, la esencia del problema radica en una creciente disyunción entre las estructuras institucionales existentes y los nacientes perfiles de riesgo, la cuestión analítica de fondo es cómo, y en qué condiciones, se están remodelando los regímenes de bienestar para responder a la nuevas realidades económicas, llamémoslas posindustriales.” (Esping-Andersen, 2000: 190)*

Para el sociólogo italiano Donati (2004) el tercer sector es una forma social emergente que nace del requerimiento de diversificar las respuestas a necesidades específicas y cada vez más complejas, y debe por tanto ser explicado como el producto de una mayor diferenciación societaria en condiciones de creciente complejidad social. Las limitaciones del Estado y del mercado muestran la necesidad de ahondar en una tercera vía que reajuste los límites de los actores tradicionales y afronte los “nuevos riesgos sociales”.

Esta perspectiva sitúa por tanto el surgimiento del tercer sector como consecuencia de los fallos y limitaciones tanto del Estado como del mercado en la consecución del un nuevo equilibrio social. El auge del asociacionismo y su progresiva institucionalización sería por lo tanto el resultado de una necesaria colaboración entre el Estado y las organizaciones del tercer sector que han permitido reajustar la supuesta crisis del Estado de Bienestar. Este hecho muestra que existe un tercer espacio, definido por el rechazo tanto de la lógica mercantil de ganancia y beneficio como de la lógica burocrática de las administraciones públicas, que proporciona unos resultados positivos en la distribución del bienestar. Dicha colaboración se caracteriza por dos novedades principales: primero, por el hecho de que se confía la inclusión social a una ciudadanía compleja (concebida como entrelazamiento de una ciudadanía estatal y una ciudadanía societaria), en la cual poseen un papel primordial los sujetos colectivos de la sociedad civil; y segundo, porque define el Bienestar, los servicios y los derechos sociales mediante un código simbólico de tipo relacional, donde el Estado resulta de un conjunto de aparatos que gozan de funciones políticas y administrativas específicas, las cuales funcionan de manera subsidiaria (Donati, 2004).

### **3.1.3 Las ONG como actores superadores de la acción pública**

La última perspectiva, considera que el surgimiento de estas organizaciones no viene a sustituir ni tampoco a complementar sino a ahondar y mejorar las actuaciones del Estado de Bienestar, reflejo de una nueva era de la participación y profundización de la democracia: afianzando la democracia participativa, extendiendo los derechos sociales a todos los colectivos y contribuyendo a crear compromisos intergeneracionales de solidaridad a través del voluntariado. El tercer sector disuelve los límites fronterizos de

lo público y lo privado y crea un espacio en el que se articulan expresiones grupales de identidad, acción colectiva, participación política y bienestar cívico (Alonso, 1999).

Desde esta perspectiva, estas organizaciones permitirían la defensa de una democracia fuerte y de reivindicación de libertades positivas construyendo lo colectivo desde la voluntad y responsabilidad de las personas. Permiten superar, como vía alternativa, la apatía y desmovilización política características del sistema contemporáneo abriendo oportunidades para la participación y la formación del sujeto político. La participación de la sociedad civil en estas organizaciones ha creado oportunidades para involucrarla solventando la problemática de la representación de intereses en la democracia representativa.

Gómez Gil (2005) detecta dos contradicciones que se dan simultáneamente al crecimiento de las ONG en España: por una parte, su desarrollo tiene lugar al mismo tiempo que se produce una profunda crisis en los movimientos tradicionales participativos y por otra parte, tiene lugar en una profunda desafección de la sociedad hacia los cauces políticos tradicionales, lo que vendría a apoyar la tesis de que su surgimiento y proliferación responde a la búsqueda de nuevas vías de participación.

El tercer sector se ha distanciado progresivamente del comportamiento estrictamente benéfico y asistencialista para adentrarse en lo que Ulrich Beck (1999) calificó como mundo “*subpolítico*”, pasando de las ONG como prestadoras de servicios a las ONG como actores políticos impulsores de determinadas prácticas y concepciones sociales. Lo “*subpolítico*” habla del resurgimiento de la capacidad de autoorganización de los individuos a partir del cual surgen nuevas formas autoorganizadas, y una nueva subjetividad política:

*“el fenómeno socialmente más sorprendente, deslumbrante, pero menos comprendido de los años ochenta es el inesperado renacimiento de una subjetividad política -fuera y dentro de las instituciones-. En este sentido no es exagerado decir que las iniciativas ciudadanas han tomado el poder temáticamente.”* (Beck, 1999: 136).

Sus intervenciones han dado lugar a unas micropolíticas que tienen importantes consecuencias no sólo para los colectivos a los que van dirigidas, sino para el conjunto

de la sociedad y la articulación de intereses de frágil equilibrio que mantiene con otros actores sociales.

Se trata por tanto de organizaciones con un complejo entramado de espacios de actuación en los que, en su relación con el Estado, coexisten situaciones de suplencia, cooperación y conflicto. El debate surge cuando se ve en las ONG los nuevos sujetos del cambio y la transformación, y en otras, cuando éstas son vistas como instrumentos que contribuyen a la reproducción del *statu quo* mediante su colaboración con las instituciones en la prestación de servicios asistenciales que mitigan los efectos de la reestructuración del Estado de Bienestar (Serrano Oñate, 2002). Las ONG aparecen pues como un fenómeno ambivalente donde por un lado, pueden enriquecer el tejido asociativo y comunitario de lo social pero al mismo tiempo pueden fragmentar y desarticular el bienestar entendido desde una concepción universalista y garantista.

Vamos por ello a analizar el papel de las ONG a partir de su actuación concreta en el ámbito educativo y observar el tipo de relación establecida con la escuela. La colaboración entre la institución educativa y el sector no lucrativo es extensa en cuanto a la forma e intensidad, y en cada caso, como veremos a continuación, varían los niveles de responsabilidad y las posibles consecuencias para la reestructuración escolar.

### **3.2 Formas de interrelación de las ONG con la escuela**

El papel de las ONG y su función como actor político en la reestructuración del Estado de Bienestar queda perfectamente recogido en su quehacer con la institución educativa, mostrando qué aspectos fundamentales de la educación están siendo “reestructurados” para responder a los retos de la actual coyuntura social. La crisis económica, con los correspondientes recortes presupuestarios en educación pública<sup>32</sup>, y la aparición de los nuevos riesgos sociales, sobre todos aquellos relacionados con la escolarización de la

---

<sup>32</sup> La Conferencia Española de Asociaciones de Padres y Madres de alumnos han editado un informe con de “Incidencias y Recortes Presupuestarios” para el inicio del curso 2010/2011. [http://www.ceapa.es/c/document\\_library/](http://www.ceapa.es/c/document_library/). En él apuntan los distintos recortes que las Comunidades Autónomas han llevado a cabo. Madrid por ejemplo, apuntan Justo en el momento del inicio de las vacaciones de verano se anunció un recorte para la red pública de 1.500 docentes, especialmente los dedicados a la atención a la diversidad, el programa Escuela 2.0 no se está desarrollando, el recorte de un 15% de las rutas escolares dedicadas a la escuela pública y las dificultades que se esperan con el inicio de la implantación del proyecto bilingüe (inglés) en los IES.

población inmigrante, han destapado unas demandas educativas que están siendo cubiertas en muchos casos por las ONG. En efecto, las transformaciones acontecidas en la escuela han otorgado un papel fundamental a estas organizaciones que han pasado con el tiempo de ser meras colaboradoras de la institución educativa a convertirse en nuevos actores educativos. A través de su colaboración con las escuelas y la ampliación de sus funciones con respecto a las mismas, se dibujan los ámbitos de gestión educativa que están siendo absorbidos por estas organizaciones. Tal y como señala Elmore (1996), la reestructuración escolar ha permitido que ciertos grupos de interés tomen posición ante este nuevo escenario:

*“El tema de la reestructuración escolar puede dar cabida a una diversidad de concepciones acerca de lo que es discutible en la educación, así como a una diversidad de soluciones favorecidas por ciertos grupos de intereses en busca de problemas. Como el tema de la reestructuración escolar es flexible e inespecífico, funciona bien como punto de reunión y reanimación para reformadores (...)”*  
(Elmore, 1996: 20)

¿Qué proponen estas organizaciones a las instituciones educativas? ¿Qué tipo de colaboración se produce? ¿Qué actividades realizan? Como tendremos ocasión de comprobar a continuación, las ONG han pasado de realizar una colaboración indirecta y externa a la institución educativa, a través del apoyo escolar, a participar directamente en la escuela a través de su especialización en la educación de los nuevos riesgos sociales. Su inserción en el mundo escolar ha sido progresiva y gradual, hasta su plena institucionalización como nuevo actor educativo.

Una revisión de las memorias de actividades de la última década de las principales ONG que trabajan en el ámbito socioeducativo, así como de las actas de los foros de las ONG en la promoción y defensa de los derechos educativos, permite reconstruir la evolución del papel de las ONG en la escuela.

### **3.2.1 Del apoyo escolar....**

Los comienzos de la colaboración de las ONG con el mundo educativo se encuentran en las actividades extraescolares tanto de carácter lúdico como de apoyo escolar que realizaban a través de su propio personal, en muchos casos formado por voluntarios. Operaban al margen del sistema y del currículo escolar, con ofertas educativas propias,

sin colaborar directamente con la escuela aunque colaborando con los alumnos y sus familias. Sus actividades eran básicamente de apoyo y refuerzo escolar para la población que presentara cierto desfase educativo. Ofrecían sus locales para ayudar a los alumnos con mayores dificultades escolares a hacer sus deberes, preparar los exámenes y superar con el mayor éxito posible las dificultades académicas que estos presentaban. En ocasiones, los “profesores de apoyo”- tanto jóvenes voluntarios, como profesores jubilados o profesionales varios- también se ocupaban de realizar actividades lúdicas, aunque de carácter pedagógico, en el horario de trabajo de los padres para evitar que los niños pasaran mucho tiempo en la calle de manera improductiva y en ocasiones con ciertos riesgos sociales (drogas, delincuencia, etc.). A continuación se presenta uno de los anuncios tipo de una ONG que oferta claramente estas actividades:

---

**Voluntario/a de apoyo escolar:** a través de clases extraescolares, por las tardes, acompaña a los niños/as de 6 a 16 años a trabajar tanto en el tema curricular como en las habilidades y competencias. Los voluntarios/as reciben toda la orientación y el apoyo necesario de los educadores del Centro Abierto (tardes de 17 a 20 h).

---

**Voluntario/a de actividades y talleres lúdicos:** colaboran en la realización de actividades lúdico educativas con los niños y adolescentes del Centro Abierto (tardes de 17 a 20 h).

---

Se puede por tanto decir que cumplían una función de apoyo escolar, de libre elección para las familias que lo necesitaran y requirieran de sus servicios de manera gratuita. Se situaban en los barrios de clases populares y se encontraban muy arraigadas en la vida social de barrio, lo que les confería un gran conocimiento de las problemáticas de sus residentes y una fuerte legitimidad social.

A medida que las entidades iban creciendo económica y socialmente, fueron ampliando su ámbito de actuación, sin por ello abandonar su función de apoyo escolar, hacia los desajustes que surgían del propio sistema educativo: la alfabetización de niños en situación de riesgo social, el problema del absentismo prolongado de los estudiantes por sufrir una enfermedad, o la reincorporación de aquellos que habían abandonado la escuela por diversos motivos. Las ONG aparecían como organizaciones externas al mundo educativo pero que ejercían una función de reajuste de todos aquellos que mostraran un determinado desfase o dificultades de integración.



Acudían a los lugares donde la escuela no llegaba –hospitales, poblados gitanos, etc.- y trataban de hacer una función de puente para posibilitar la incorporación al sistema educativo de aquellas personas que por su situación mostraban mayores posibilidades de abandono escolar y/o exclusión social. Desde campañas de alfabetización para menores, hasta clases gratuitas de español para extranjeros o, acompañamiento escolar en domicilios, las ONG impulsaban la consecución del principio de educación universal a los lugares donde la administración pública no llegaba.

Algunas de estas actividades, correspondiendo con un momento de bonanza económica y aumento del presupuesto educativo, fueron a) progresivamente absorbidas por la Administración Pública, o bien b) enmarcadas en convenios de complementariedad entre la Administración Pública y las ONG a través de subvenciones para el desarrollo de sus actividades. En el primer caso, la propia institución educativa fue incorporando la prestación de estos servicios como propios con la aprobación de una serie de medidas que se basaban en la voluntad de garantizar dichos servicios a la totalidad de la población escolar<sup>33</sup>. Se puede decir que las ONG fueron precursoras de la acción pública, anticipando unas necesidades no cubiertas por las instituciones, organizando y canalizando posibles soluciones que, una vez evaluada su eficacia, pasaban a ser reabsorbidas por la Administración. En el segundo caso, las organizaciones sociales aparecen por primera vez como colaboradoras de la institución educativa en la consecución y priorización de la educación para todos. La interrelación de los agentes externos en el sistema educativo está reconocida de hecho y por derecho: la normativa en vigor, (RD 299/1996), hace una mención explícita a estos nuevos actores sociales como agentes activos en el desarrollo e implementación de las tareas de compensación social y educativa:

---

<sup>33</sup> Los niños que por razones de salud se encuentran imposibilitados para asistir a la escuela cuentan con un maestro domiciliario que lleva la educación hasta 6 meses o su entera recuperación. Este servicio fue desarrollado en primera instancia por organizaciones civiles y profesores que participaban de forma voluntaria hasta que la Administración Pública decidió absorber dicho servicio y prestarlo de forma garantista y universal.

*“impulsar la coordinación y colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia y otras administraciones, instituciones, asociaciones y ONG<sup>34</sup> para el desarrollo de actuaciones de compensación social y educativa”. Señala asimismo que “las administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo”<sup>35</sup>.*

### **3.2.2....a la asunción de los nuevos riesgos sociales y educativos.**

La reforma del sistema educativo y la integración dentro del currículo de los llamados ejes transversales demanda, desde el sector educativo, un mayor esfuerzo de colaboración de la escuela con las ONG. La inclusión de los temas transversales en el sistema educativo surge de una serie de preocupaciones ante los efectos negativos del desarrollo tecnológico y cultural que tienen que ver con la salud, el medioambiente, el racismo, o la discriminación, entre otros (Yus, 1998).

El progresivo cambio cultural propugnado por Inglehart (1991) que desemboca en la consolidación de los valores postmaterialistas, conlleva una creciente preocupación social por incorporarlos, desde edades tempranas, en los referentes educativos de los jóvenes.

*“El posmaterialismo es el nacimiento de nuevos valores y estilos de vida, implica una mayor tolerancia para con la diversidad étnica, cultural y sexual y para con las elecciones individuales concernientes al tipo de vida que se quiere llevar. Es un cambio intergeneracional de las prioridades valorativas materialistas a las posmaterialistas que parece estar produciéndose en todas las sociedades industriales avanzadas.” (Inglehart, 1991:28)*

Temáticas como la educación medioambiental, la educación para la tolerancia y la igualdad, la interculturalidad, los derechos humanos, la paz, la educación para la salud, la educación moral y cívica, la educación para el consumo o la convivencia, se convierten en los nuevos referentes escolares.

---

<sup>34</sup> Estas entidades varían en su forma jurídica (fundación o asociación), ámbito territorial de actuación (regional o nacional), carácter (laico o religioso), enfoque de trabajo (generalista o específico) y ámbitos de intervención (dentro o fuera del centro escolar).

<sup>35</sup> RD 299/1996 de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE de 12 de marzo) y Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros sostenidos con fondos públicos (BOE de 28 de julio)

El consenso alcanzado en que la calidad en la educación no puede residir exclusivamente en la educación académica, sino que ésta ha de ser complementada por una calidad humana basada en actitudes y valores que fomenten la convivencia, las relaciones humanas y la cooperación social (García Rincón, 2000), supone un nuevo campo de oportunidades para las ONG. La inclusión de estos temas por parte de los centros docentes impulsa la colaboración de dichas organizaciones a través de su especialización en materiales didácticos específicos, lo que lleva, tanto al Ministerio de Educación como a las comunidades autónomas, a firmar convenios marco con algunas de estas organizaciones. Las ONG comienzan a elaborar guías, material didáctico complementario y de apoyo al profesor. Las instituciones públicas, conscientes de la necesidad de sumar dicho aprendizaje en la escuela, animan a algunas ONG a especializarse, a través de subvenciones, a editar estos materiales. Todos los materiales (audiovisuales, libros, juegos, cuadernos, póster, guías de profesores, etc...), son recogidos por el Ministerio de Educación y puestos a disposición, a través de su página web, de los colegios que lo soliciten<sup>36</sup>:

---

<sup>36</sup> El Ministerio de Educación pone a disposición, en su página web, todos los recursos y material educativo realizado por ONG disponible para trabajar los ejes transversales del currículo escolar. Ver “Las ONG en la Escuela.” [http://www.ite.educacion.es/profesores/infantil/identidad\\_y\\_autonomia\\_personal/01\\_ong\\_escuela/](http://www.ite.educacion.es/profesores/infantil/identidad_y_autonomia_personal/01_ong_escuela/)

### Ilustración 1: Recursos didácticos de las ONG ofrecidos por el Ministerio de Educación

The screenshot shows the website of the Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) under the Spanish Ministry of Education. The header includes the Spanish flag, the text 'GOBIERNO DE ESPAÑA' and 'MINISTERIO DE EDUCACIÓN', and the ITE logo with 'DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL'. A navigation bar contains links like 'Conócenos', 'Correo Web', 'Usuarios ITE', 'Agenda', 'Webs de Centros', 'Red Digital', 'CC.AA.', 'Diccionarios', 'Grupos de noticias', 'Contacto', and 'Buscador'. A left sidebar lists categories: 'EDUCACIÓN', 'RECURSOS EDUCATIVOS' (with sub-items like 'CURRICULARES', 'Asignaturas', 'Asignaturas Optativas', 'Lectura', 'Contenidos transversales', 'COMPLEMENTARIOS', 'Orientación educativa', 'Orientación tutorial', 'Bibliotecas escolares', 'TV educativa', 'Observatorio tecnológico', 'Banco de Imágenes', 'Sugerencias Bibliográficas', 'Convocatoria de Premios', 'ZONA DE DESCARGA', 'Entrar'), and 'FORMACIÓN A DISTANCIA' (with 'Adultos: Aula Mentor'). The main content area is titled 'Las ONG en la Escuela' and contains the following text: 'Recopilación de materiales educativos, facilitados por las distintas ONG, como recurso para trabajar los Temas Transversales dentro del aula en Educación Infantil.' It credits 'Trabajo realizado por: Paz Núñez Monforte' and 'Susana Marín Sanz', identifies them as 'Profesoras de Educación Infantil y Primaria - C. P. "Seis de Diciembre". Colmenarejo. Madrid.', and provides the email 'E-mail: pnunez@roble.pntic.mec.es'. Below this, it states: 'Las ONG pueden resultar un recurso muy interesante a la hora de recoger información para programar los Temas Transversales en los Centros.' It further explains that these organizations not only disseminate their messages through campaigns, exhibitions, conferences, etc., but also have developed a series of educational materials that can be incorporated into classroom transversal programming. It notes that all materials (audiovisuals, books, games, notebooks, posters, teacher guides, etc.) are available to schools upon request. Finally, it lists various subjects covered, such as Environmental Education, Tolerance and Equality Education, Human Rights, Peace, Health Education, Moral and Civic Education, Consumer Education, and Coexistence, all accompanied by specific activities for students.

Fuente: Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación

Algunos profesores y directores de escuelas, satisfechos de los contenidos didácticos, solicitan cada año nuevas y actualizadas ediciones. Junto a la elaboración y puesta a disposición del material educativo, muchas organizaciones comienzan a proponer la asistencia de personal especializado para impartir talleres prácticos o charlas como complemento del mismo.

En los últimos años, se ha producido un aumento de los recursos especializados en la atención a lo que se consideran los nuevos riesgos, que conlleva la creación de recursos y programas específicos, que han ido asumiendo dichas organizaciones: la mediación intercultural, la resolución de conflictos, etc., normalizando su presencia en los centros escolares, pasando a formar parte de los actores educativos. El resultado final lo representan los programas implementados en las escuelas, como el que esta investigación está analizando, que se han convertido en la herramienta más visible de colaboración entre las escuelas y ONG. Se trata de la primera entrada de las organizaciones en la escuela en la medida en que introducen, por primera vez, su saber y quehacer en horario escolar.

Las ONG se convierten en responsables de parte del contenido de la educación en valores y la sensibilización, a través de su trabajo en materia de concienciación acerca de los nuevos riesgos sociales y surgimiento de valores postmaterialistas que se integran como parte de la cultura escolar. Llevan a cabo la tarea de impartir una educación en valores en una sociedad en cambio y cada vez más compleja. Muchas de estas entidades apelan y se definen precisamente a través de su principal seña de identidad: los valores que impregnan sus actuaciones, objetivos y su misma existencia, y que algunos autores han calificado como una de las características fundamentales de la cultura no gubernamental. Así, muchas afirman trabajar para lograr la consecución de principios basados en la igualdad, el respeto, la solidaridad, la aceptación de pluralismo y la tolerancia (Page, 1991; Godbout, 1992). Tanto sus actividades como sus programas están impregnados de estos principios como ejes fundamentales de su actuación.

### **3.2.3 Ámbitos y formas de interrelación**

Las ONG se han convertido en un recurso interesante para la institución educativa; pueden ayudar y hacerlo en y desde diferentes espacios: ya sea desde fuera o dentro de la institución escolar, sea como apoyo a la institución escolar o como complemento para la implementación de programas transversales en los centros, colaborando con los propios estudiantes o con su entorno, en ambiente escolar y no escolar a través de los familiares o entornos comunitarios (Martín-Moreno Cerillo, 2007).

Desde su aparición, las ONG han ido asumiendo mayores parcelas de intervención en el terreno educativo. Si bien en un principio basaban su trabajo en el asistencialismo y apoyo de los alumnos en desventaja socioeducativa, con el paso de los años han evolucionado hacia una intervención sobre problemas emergentes. Son dos los campos prioritarios donde la mayoría de estas organizaciones dirigen su intervención: (a) las actividades de lucha contra el fracaso escolar, (b) las actividades relativas a los ejes transversales del curriculum escolar, como por ejemplo la educación intercultural, la educación para la paz, la educación ambiental, etc. Su intervención en los distintos ámbitos denota la evolución de sus funciones y demandas de la escuela con respecto a los mismos.

Dentro de cada uno de estos campos se han detectado una gran diversidad de actividades y de formas de colaboración entre las escuelas y las ONG<sup>37</sup>. Según una investigación realizada por Martín-Moreno Cerrillo (2001) han emergido 8 tipos relevantes de interrelación de las ONG con los centros educativos:

1. Apoyo escolar. Actividades dirigidas a la prevención del fracaso escolar del alumnado en riesgo.
2. Modelo intercultural. Desarrollo de experiencias de interrelación entre los grupos socioculturales del centro educativo y de su entorno.
3. Formación del profesorado. Ofertas de actividades que inciden en la mejora de las competencias del profesorado de los centros educativos.
4. Ocio y tiempo libre. El empleo creativo del tiempo libre es el objetivo de este modelo, que lo enfoca como uno de los factores básicos del desarrollo personal y social.
5. Educación para la Salud. Agrupa las experiencias de interrelación que proporcionan al alumnado información sobre la problemática de la salud.
6. Educación para el Desarrollo sostenible. Se dirige a concienciar al alumnado sobre la necesidad y las posibilidades de un desarrollo económico sostenible.
7. Formación de padres. Las experiencias de interrelación en este ámbito configuran un espacio de reflexión y debate sobre la educación de los hijos.
8. Modelo intergeneracional. Pretende estimular las relaciones educativas y culturales entre los diversos grupos de edad.

El reconocimiento a su papel como actor educativo encuentra reflejo en la función consultiva que cumplen con cada vez más órganos educativos: asesorando a los claustros en la elaboración de los proyectos educativos del centro, colaborando con las AMPAS, Consejos Escolares, etc. (Martín-Moreno Cerrillo, 2007). Cada uno de estos ámbitos de interrelación, supone un nivel de colaboración establecida y una división de funciones entre los distintos actores educativos diferente, pasando las ONG de ser meras ejecutoras de políticas educativas ya existentes a soberanas en los campos en los actúan y por tanto en verdaderos actores políticos. Se pueden extraer al menos tres tipos de funciones que van a determinar su relación con la institución educativa.

---

<sup>37</sup> También están las ONG que se ubican en otros planos, incidiendo no sólo a nivel local sino nacional e internacional, defendiendo el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad para todos.

En el siguiente cuadro se exponen los distintos modos de interacción en función del tipo de intervención que realizan las ONG:

**Tabla 3: Modos de interacción entre las escuelas y las ONG**

<b>RELACIÓN CON LA ESCUELA</b>	ESPACIO CONSULTIVO	ESPACIO PRESTACIONAL	ESPACIO REIVINDICATIVO
COMPLEMENTARIEDAD	Colaboración y asesoramiento de AMPA's y Claustros	Apoyo y refuerzo extra escolar Elaboración del material didáctico	Sensibilización ciudadana
SUSTITUCIÓN	Demanda de cambios en las estructuras educativas.	Educación informal de alumnos no escolarizados	Instituidor de lo social (implementación de la interculturalidad)

Fuente: Elaboración propia

Los campos y modos de interacción entre la escuela y las ONG abren las puertas a un nuevo modelo de colaboración institucional y a una experiencia de innovación sociopolítica en la corresponsabilidad establecida entre organizaciones civiles y administraciones públicas en la política educativa. ¿Cómo se produce el reconocimiento de este nuevo pacto de colaboración?

### **3.3 La institucionalización de las ONG en el sistema educativo**

En el apartado anterior hemos visto los ámbitos y formas de interacción entre las ONG y las escuelas y las distintas formas de colaboración que establecen. Ahora vamos a ver cómo dichas colaboraciones desembocan en la institucionalización de las ONG en el sistema educativo a partir de dos importantes variables, la relativa a la financiación de sus actividades, y, en segundo lugar, a su especialización en los servicios específicos frente los servicios generalistas educativos de la Administración. La conjunción de ambas variables producirá un proceso de interculturalización de las escuelas públicas convirtiendo a las ONG en nuevos actores de socialización.

### **3.3.1 Las subvenciones a ONG**

A través de su fuente de financiación se puede valorar el nivel de institucionalización de estas organizaciones, su independencia con respecto a otros actores educativos, y su capacidad por presentar cambios reales dentro del sistema educativo. Las fuentes de financiación de cada ONG dependen de la elección que hayan tomado sus fundadores en la creación y redacción de los estatutos, pero de forma general, se articulan mediante dos tipos de financiación: la propia -aquella que la entidad logra bien a través del cobro de una cuota a sus socios o bien a través de recaudaciones conseguidas con venta de material, sorteos u otras actividades- y la ajena -pueden ser tanto subvenciones públicas y ayudas del Estado, como privadas como por ejemplo donaciones de empresas. Según estudios realizados sobre buenas prácticas de las organizaciones del tercer sector (Crevillén, 2008), un modelo deseable para alcanzar cierto grado de autonomía sería diversificar la financiación siguiendo las siguientes proporciones: 1/3 de subvenciones de las Administraciones Públicas; 1/3 de prestación de servicios y 1/3 de recursos no condicionados a ninguna actividad o contraprestación (aportaciones de socios; donaciones de particulares, herencias, etc.).

Sin embargo, la praxis es bien distinta. El mayoritario respaldo institucional a la labor de las ONG no resulta excepcional; si realizamos una aproximación a las fuentes de financiación de las ONG españolas, según el último informe anual publicado por la coordinadora de ONG en España en el 2007 (CONGDE), el 83% de sus fondos provinieron del ámbito público (35% convenios estables con la Administraciones Públicas, 24% subvenciones de Gobiernos autonómicos y 10% de entidades locales y 4% otros) y el 17% del ámbito privado (7% de apoyos periódicos de las cuotas de los socios, 5% subvenciones de entidades privadas y 5% de otros).

Si miramos más concretamente las ONG que trabajan en temas educativos, vemos como la mayoría de organizaciones presentes en la escuela hacen referencia a fuentes de financiación pública para el desarrollo de sus actividades: la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Ayuntamiento de Madrid, son habituales agentes de financiación.



Existen dos principales vías de intervención de las ONG en las escuelas:

a) A través de la convocatoria estatal de subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actividades dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación.

b) A través de la convocatoria regional de subvenciones a asociaciones e instituciones privadas sin fines de lucro, para la realización de actuaciones complementarias de compensación educativa, dirigidas a favorecer la integración del alumnado inmigrante en los centros educativos y la participación en los mismos de las familias de alumnos en situación de desventaja socioeducativa en la Comunidad de Madrid.

Dentro de las ONG que tienen acceso a subvenciones hay sin embargo que diferenciar entre las ONG de carácter generalista, que actúan en la práctica totalidad de los programas de acción social como Cruz Roja o Cáritas, que son las que mayor apoyo y respaldo institucional obtienen, y las ONG de pequeño tamaño concentradas en 1 o 2 proyectos de atención concreta que existen tan solo a partir del desarrollo de una actividad específica. Esto genera un proceso de polarización en el conjunto de las organizaciones en la medida en que favorece la consolidación de un grupo reducido de ONG, poderosas en términos de recursos económicos, de programas en los que intervienen, personal profesionalizado y colaboración con las instituciones. Contrasta con la fragilidad de las estructuras de funcionamiento del resto, que se relaciona con la escasez de recursos que dificulta la contratación de profesionales, muchos de los cuales acuden de modo desinteresado a trabajar en la asociación como voluntarios, y la falta de continuidad de los proyectos dependientes en su mayoría de la voluntad y disponibilidad de los socios.

La capacidad de influencia de unas y otras es por tanto también desigual siendo un elemento a considerar a la hora de analizar el posible impacto de sus intervenciones. Por ejemplo, en el 2002 el Gobierno central concedió a dos ONG el 28% del total de la recaudación del IRPF y el 50% a otras veinte organizaciones. Esto muestra la fuerte

vinculación económica de estas organizaciones con las Administraciones Públicas y el evidente desequilibrio de poder que se genera entre las mismas.

*“A diferencia del movimiento obrero e incluso de los movimientos sociales, en éstos el componente social y participativo resultaba vital para su supervivencia, dado que la fuerza para alcanzar las reivindicaciones provenía de la movilización. En el caso de las ONG lo realmente vital son los recursos económicos.” (Díez Rodríguez, 2002: 206).*

La mayoría de ONG que trabajan de forma regular e intensiva con las escuelas responde al primer perfil de organizaciones, más próximas a las instituciones y con grandes partidas presupuestarias de carácter público. Son pocas las organizaciones que copan la casi totalidad de las escuelas, respaldadas cada una de ellas por alguno de los agentes sociales y políticos con mayor influencia en la educación (la iglesia y partidos políticos), dejando tan solo alguna participación residual a asociaciones de barrio conocedoras de la realidad de su entorno y capaces de introducirse a través de las propias redes comunitarias.

Resulta especialmente relevante, que en el caso español el 60% de todas estas organizaciones han sido creadas, patrocinadas o dirigidas tanto por la Iglesia católica como por partidos políticos, lo que les permite acceder obviamente a una fuente de financiación fuerte y estable pero ideológicamente dirigida (Gutiérrez, 1997).

*“[...] toda financiación proveniente de la estructura del poder comporta “condiciones”, restricciones en las luchas, el programa, las tácticas y la estrategia. Pensar de otra manera es engañarse [sosteniendo que] las estructuras y la orientación de las ONG se derivan de sus fuentes de financiamiento” (Petras, 2002: 68).*

Las subvenciones generan un mercado de oferta y demanda entre las ONG y las escuelas. Cada escuela se ha forjado con el paso del tiempo su propia preferencia en cuanto a la elección de la organización, ya sea por los buenos resultados obtenidos años anteriores o por cuestiones ideológicas. Son muchas las que cada año, al comienzo del curso escolar, se dan cita en el departamento de orientación, con el Director o Jefe de Estudios para presentar su programa. La persona responsable deberá seleccionar la propuesta que le resulte más interesante. Si tenemos en cuenta que la fuente de la financiación no sólo ata económicamente sino que también lo hace política o

ideológicamente, será fácil comprender los criterios en los que se basan las distintas escuelas. Considerando la diversidad de culturas escolares y la triple red educativa existente, las conexiones ideológicas trazadas a grandes rasgos entre la oferta y la demanda se producen de manera casi espontánea. Este es el caso, por ejemplo, de una escuela que no autorizó la participación de una ONG católica por no comulgar con los principios educativos del equipo directivo o, al contrario, de una escuela concertada católica que entre las distintas opciones prefirió decantarse por la ONG de trayectoria católica y financiada por la iglesia. De esta forma se consolida y profundiza en la fragmentación de la educación: a cada red escolar le corresponde una ONG diferente que tratará de implementar un programa relativamente coherente con su fuente de financiación.

El hecho de que las ONG puedan intervenir en los centros escolares y cubrir determinados programas en función de las necesidades de cada escuela permite desarrollar un sistema flexible de atención acorde a la creciente heterogeneidad escolar. En efecto, la falta de consenso, producida en gran parte por la existencia de una triple red educativa con diferentes públicos escolares y demandas, propicia la necesidad de colaboración de unos actores que sean capaces de introducir, de manera fragmentada, los cambios y adaptaciones necesarias para mantener el vínculo entre la escuela y su público escolar. Esto produce una fragmentación del proyecto educativo donde diferentes ONG implementan una diversidad de programas en función de la escuela y fuente de financiación que reciben. En el transcurso del trabajo de campo para esta investigación se detectaron 4 ONG, la ONG objeto de estudio que impartía programas de interculturalidad en las escuelas pública, una ONG católica que desarrollaba programas de educación para la paz en escuelas privadas o concertadas, y dos ONG locales que implementaban pequeños proyectos de corta duración en escuelas tanto públicas como privadas.

¿Podemos por tanto deducir que las ONG que intervienen en las escuelas vienen a desarrollar una actividad dirigida desde las instituciones –públicas o privadas- y que a la organización únicamente corresponde la gestión? ¿Existe una delegación o una corresponsabilidad en los programas de intervención socioeducativa de las ONG con las instituciones? Para contestar a estas preguntas nos centraremos en la colaboración que

establecen las escuelas públicas con las ONG en la aplicación de la interculturalidad como eje transversal del curriculum.

Esta colaboración entre ONG y escuelas y su financiación se produce en el marco de un debate sobre la necesidad de diferenciar las actuaciones de cada uno de estos actores y diversificar las responsabilidades, permitiendo mantener un vínculo entre los servicios generalistas y universalistas de la educación a cargo de la Administración Pública, con la introducción de servicios particularistas a cargo de las ONG. La llegada de inmigrantes a las escuelas españolas pone al descubierto la necesidad de colaboración de estos dos actores y el debate relativo al mantenimiento de las políticas generalistas frente a las políticas específicas. A través de la gestión de la diversidad nacional y cultural en las aulas vamos a vislumbrar la división de funciones entre estos dos actores cuya intervención en la escuela responde a dos concepciones diferentes pero complementarias de enfocar la realidad social.

### **3.3.2 Servicios generalistas versus servicios específicos**

Frente a una apuesta clara de la Administración Pública por desarrollar servicios educativos generalistas, la población escolar extranjera ha generado un intenso debate político y técnico sobre la existencia de las demandas específicas de este colectivo. La inestabilidad jurídica, el aprendizaje y manejo de la lengua del país de acogida, la necesidad de aceptación social de la diferencia cultural y étnica (discriminación) y el conocimiento del medio, son algunas de las especificidades que los estudiantes extranjeros han introducido como problemáticas específicas dentro del sistema educativo (VVAA, 1998). El sistema educativo se ha visto especialmente afectado por la llegada de inmigrantes, no sólo en cuanto a la capacidad de integración de la institución, problema anteriormente experimentado con otros colectivos sociales, sino que se han sumado nuevas problemáticas relacionada con las especificidades de este colectivo<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Durante las últimas décadas el sistema educativo español ha mostrado escasa capacidad para retener a los estudiantes (particularmente los varones de origen obrero) más allá de la enseñanza secundaria obligatoria (OCDE, 2006). Esta tendencia parece reforzarse con la llegada de alumnos de origen inmigrante. Su escasa capacidad para retener a los estudiantes de origen inmigrante, colectivo en el que tan solo el 10% continúa sus estudios más allá de la edad obligatoria (López Peláez, 2006); su distribución claramente desigual entre los niveles educativos pero también entre los distintos centros

¿De qué modo las instituciones educativas deberían acomodar a los inmigrantes y enfrentarse a la interculturalidad? Tal y como apunta Zapata (2002), la tensión estriba en si la estructura básica de la institución escolar debe variar para acomodar a los inmigrantes; las políticas genéricas abogarían por mantener la estructura actual mientras que las políticas específicas estarían orientadas por la preocupación de incorporar las propiedades distintivas de los inmigrantes dentro de la estructura básica. Este debate quedó recogido en el preámbulo del Plan de Integración de los Inmigrantes (2008) de la Comunidad de Madrid:

*“este **principio normalizador** en cuanto a la atención que se presta a la población inmigrante debería encaminarse a adoptar un tratamiento semejante y en condiciones parejas al resto de la población madrileña. Lo cual no significa desconocer la necesidad de **favorecer la adaptación de los servicios destinados a la población general para que puedan asumir la especificidad** que se requiere en el trabajo con personas que tienen derecho a ser tratadas en condiciones de igualdad desde **el respeto a la diferencia y la diversidad** como derecho que a todos nos afecta.”*

¿Cómo favorecer la adaptación de los servicios generalistas para que puedan asumir las especificidades propias de los colectivos minoritarios? Este dilema político-técnico refleja a la perfección las distintas intervenciones llevadas a cabo por los actores sociales en la escuela y encuentra su reflejo en la colaboración de la escuela con las ONG a través de la financiación. Existe un evidente reparto de funciones: mientras que la Administración establece las bases igualitarias para el tratamiento y gestión del alumnado, las ONG atienden las especificidades propias de los colectivos minoritarios. De esta forma, la estructura básica de la institución escolar no se ve en la obligación de variar puesto que un nuevo actor educativo, las ONG, van a facilitar y adaptar los aspectos más rígidos de la institución a las demandas de los nuevos colectivos. Es precisamente en estos ámbitos donde las ONG han puesto en marcha acciones específicas dirigidas a los alumnos hijos de familias inmigrantes para disminuir las desventajas que inciden en este colectivo<sup>39</sup>.

---

educativos según su titularidad; las tensiones experimentadas en aquellos centros con elevado porcentaje de estos alumnos en términos de convivencia escolar, hacen que muchos centros se “especialicen” en la problemática inmigrante.

<sup>39</sup> V Congreso Estatal de intervención social. Madrid, 25, 26 y 27 de 1998. ¿Dónde radica la especificidad de la problemática con la población inmigrante? pp- 2639-2690.

Es precisamente en este punto donde la intervención de las ONG en las escuelas se conecta con la puesta en marcha de prácticas relativas a la educación intercultural, tal y como hemos visto en el capítulo anterior. La asunción por parte de la Administración Pública de los programas de educación compensatoria responde a un principio de igualdad de oportunidades mientras que la asunción por parte de las ONG de los programas relativos a la educación intercultural responde al principio de reconocimiento de la diferencia. La interculturalidad, al quedar asociada a la inmigración, tal y como hemos visto y tendremos ocasión de seguir comprobando en esta investigación, sigue siendo considerado un servicio específico que no afecta a todos por igual. El hecho de que los distintos programas sobre interculturalidad sean principalmente realizados en las escuelas con mayor porcentaje de inmigración así lo demuestra. La preocupación por la interculturalidad queda adscrita a una preocupación por la integración de los estudiantes extranjeros.

Son muchas y muy diversas las organizaciones que se han “especializado” en las problemáticas asociadas a la población extranjera y trabajan para facilitar su integración social<sup>40</sup>. La catarata de escenarios, materiales o profesionales provenientes del tercer sector que se han desarrollado en la última década es síntoma de una voluntad por especializar sus actividades en esta población, sobre todo en lo relativo al desarrollo de la interculturalidad como antídoto a las situaciones de discriminación, desventaja sociocultural y racismo: la propaganda mediática, la actividad de denuncia, las diversas intervenciones realizadas en los distintos ámbitos, etc., vienen a demostrar este hecho.

Estas organizaciones han encontrado en la inmigración, y por tanto en la interculturalidad como valor asociado, uno de sus mayores campos de actuación. La falta de representatividad política de los mismos y su consideración de no-ciudadanos ha provocado que dicho sector se erija en muchas ocasiones en representante de este colectivo. Estas organizaciones intervienen en dos direcciones: por un lado,

---

<sup>40</sup> Entendemos que el entramado de organizaciones que trabajan con esta temática está constituido por “aquellas organizaciones privadas de carácter voluntario y sin ánimo de lucro que surgidas de la libre iniciativa y regidas de forma autónoma buscan responsablemente, mediante el desarrollo de diversas actividades de interés general conseguir un incremento de los niveles de calidad de vida de la población inmigrante, así como una incidencia en los niveles de convivencia intercultural por medio de procesos que logren avances sociales solidarios y sostenidos de las poblaciones autóctonas y alóctonas, en cooperación con otras instancias públicas o privadas que operan en el mismo contexto espacio-temporal” (Cabra de Luna, 1998).

amortiguando las deficiencias de la atención pública a un colectivo de inmigrantes cada vez mayor y más diverso; y por otro, movilizándolo a los colectivos para hacer entrar en la agenda política el debate sobre la gestión de la diversidad en España (Arriba González de Durana; Moreno Fuentes y Moreno Fernández, 2007). Debate, que por el momento queda resuelto, en la división de servicios generalistas y específicos, entre la Administración y las organizaciones del tercer sector.

En el siguiente apartado, vamos a adentrarnos en uno de los aspectos más relevantes de la actuación de las ONG en las escuelas, esto es, la producción de interculturalidad y su creciente papel como agente político institucionalizado en el mundo educativo. Frente a un interés creciente por desarrollar la interculturalidad como eje vertebrador de la actuación de las instituciones públicas, las ONG son los primeros actores que tratan de implementarla en las escuelas, convirtiendo la gestión de la diversidad y la promoción de valores asociados al respeto, la tolerancia y la interculturalidad en una prioridad en las políticas particularistas de intervención escolares.

### **3.3.3 La interculturalización de las escuelas públicas**

En un estudio realizado a partir del análisis de las memorias de entidades que intervienen en las escuelas correspondientes a los diez últimos años, junto a una revisión exhaustiva de las diversas convocatorias de subvenciones de carácter público y privado, se ha detectado que la mayoría de actuaciones de estas organizaciones en las escuelas contienen criterios transversales sobre la interculturalidad (Gómez Ciriano, 2008). El reto de la interculturalidad se enmarca en este intento de las organizaciones de construir modos de gestión de la diversidad que considere las necesidades específicas de unos colectivos que se ven excluidos de las políticas más generalistas.

Estas organizaciones son indisociables del proceso de construcción de la interculturalidad, parecen detentar la legitimidad social suficiente como para representar, pero también para impulsar determinadas visiones de la misma. Estas intervenciones han alcanzando una importancia simbólica en el proceso de inserción de los alumnos extranjeros en el sistema educativo. Inserción que han protagonizado numerosas asociaciones que tienen como finalidad visibilizar las particularidades

culturales de los estudiantes mediante la construcción, apropiación o reivindicación de una supuesta diferencialidad que deber ser reconocida y valorada.

Las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad, no como un hecho o fenómeno, sino como propuesta de actuación, surgen en el campo educativo. La interculturalidad ocupa un lugar central en la gestión de los centros con un elevado porcentaje de alumnos hijos de familias inmigrantes en los que parece anteponerse la condición de extranjeros de los alumnos a otras características sociales, resaltando todas aquellas cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. Una supuesta especificidad de la problemática de la integración social de la población extranjera está justificando la hiper-especialización del tema como si pudiera separarse del resto de problemáticas sociales<sup>41</sup>. Esta preocupación asociada a la interculturalidad encuentra reflejo en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010) del Ministerio de Trabajo e Inmigración que incluye, dentro de sus principios vertebradores el principio de interculturalidad:

*“[...] como mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural”.*  
(Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007-2010: 30).

Asimismo, la creación de nuevos organismos públicos y privados dirigidos a trabajar esta problemática como el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación -parte del Ministerio de Educación y Ciencia-, o las numerosas asociaciones u ONG que han orientado su actividad a la atención de población extranjera en edad escolar, reflejan la importancia social e institucional que adquiere la interculturalidad en las escuelas.

Este creciente interés por la interculturalidad, brinda la oportunidad a las ONG, a través de la implementación de talleres en las escuelas, de constituirse en agentes de categorización de identidades culturales al margen de la existencia de un programa

---

<sup>41</sup> Según exponen Franzé Mudanó, Casellas López y Gregorio Gil, en la Revista de Migraciones nº5 (1999) en el artículo “La intervención social con población inmigrante; peculiaridades y dilemas”, tan solo la inestabilidad jurídica, los prejuicios étnicos o el posible desconocimiento del idioma son características propias de la condición de inmigrante que justificarían la intervención a través de políticas específicas, siendo el resto de posibles problemas de integración compartidos en la misma medida por todos los habitantes sean éstos extranjeros o nacionales.



político transversal que las sustente. Sus prácticas de intervención, pioneras en el mundo educativo, van a producir significados políticos y sociales transformando los contenidos y características de un principio, hasta ahora teórico, en prácticas de ciudadanía. La construcción de la interculturalidad en la escuela, que pretende construir *de arriba hacia abajo* un modelo de convivencia e integración social, no es en este sentido el vehículo de expresión de una realidad sino que es precursor de una ideología, generadora de unas micropolíticas que buscan conformar una determinada realidad social a través de unas prácticas concretas (Dietz, 2009). Su intervención en el proceso de construcción de la interculturalidad les permite marcar unos valores, unas normas y actitudes conectadas a la figura de lo intercultural que transmiten a través de la escuela como principal agente de socialización.

La convivencia armónica, la tolerancia y el respeto hacia las personas culturalmente diferentes aparece como una necesidad y un deseo explícito por parte de los agentes vinculados a los distintos ámbitos donde se desarrolla la intervención social, como modo de prevenir las situaciones de conflicto social, los procesos de discriminación, y en último extremo, el racismo y la xenofobia. Todos estos presupuestos con los que las ONG trabajan quedan recogidos en el siguiente fragmento:

*“[...] para atender las necesidades educativas y culturales de los inmigrantes se apuntan actuaciones que **favorezcan el intercambio y el conocimiento mutuo de las culturas**, la incorporación al sistema educativo de programas de información, **prevención del riesgo de comportamientos racistas y xenófobos**, estimulando el multiculturalismo y la tolerancia.”* (Dirección General de Migraciones, Ministerio de Trabajo e Inmigración, 1995: 67).

Existe una clara apuesta por trabajar en el pluralismo que parte de considerar la diversidad cultural como positiva por enriquecedora, de que no sólo no hay que rechazarla tratando de hacer homogénea la sociedad, sino que hay que respetarla, aprovecharla, celebrarla: la denominada y defendida “celebración de la diferencia” (Giménez Romero, 2003). Estas distinciones culturales van a edificar una determinada representación de los colectivos, tanto a través del desarrollo de espacios y actividades comunitarias, -como la celebración pública de festividades interculturales-, como a través de la implementación de servicios y programas específicos.

La producción de la interculturalidad supone una variedad de tareas, -trabajar sobre el conocimiento de las culturas, la sensibilización ciudadana en los valores del respeto y la tolerancia, y la apuesta por un tipo de relaciones escolares deseables cuyo eje transversal sea la formación de grupos multinacionales y multiculturales- que tendremos ocasión de conocer a través del análisis de las distintas actividades realizadas por la ONG en el marco de su programa de intervención en las escuelas. Las ONG pasan a detentar una responsabilidad y un poder de categorización similar a los actores políticos educativos tradicionales.

En efecto, junto a proyectos más tradicionales de actuaciones complementarias de educación compensatoria, las entidades privadas sin ánimo de lucro acumulan una variedad de proyectos destinados a trabajar la interculturalidad en las escuelas. La diferencia fundamental con respecto al resto de sus actuaciones reside en que, mientras que sus funciones de apoyo escolar vienen a complementar y a reforzar las políticas educativas ya existentes, la producción de la interculturalidad supone incorporar una actividad novedosa no existente en las actuales políticas educativas, convirtiendo a las ONG en precursoras y por tanto únicas responsables en su gestión. A través de sus intervenciones las ONG construyen significados y se convierten en representantes de una “nueva ciudadanía”, mostrando su capacidad no sólo de influir en las políticas institucionales sino también de configurar realidades cotidianas.

### **3.3.4 Las ONG como nuevos actores de socialización en la escuela**

Más allá de la escuela, la familia y los amigos, las ONG se han convertido en un agente más de socialización en la escuela. Estas organizaciones detentan un poder no sólo simbólico, a través de la legitimación social con la que cuentan, sino un poder real de cambio de la forma de funcionamiento de las estructuras y por tanto de las consecuencias que tienen para el pensamiento social:

*“Las ONG han surgido como actores principales en un gran número de cuestiones, configurando las agendas, movilizando a sus miembros hacia resultados políticos determinados, y asegurando el cumplimiento de los mismos como un tipo de nueva fuerza...” (Spiro, 1995: 251).*

Estas organizaciones conciertan unos valores corporativos éticos a través de los cuales buscan diferenciarse de otros actores. Las ONG se convierten en las promotoras de determinados valores de los que de alguna manera se apropian, y se erigen como representantes de grupos y problemas sociales, que se encuentran caracterizados no sólo a través de las políticas públicas, sino crecientemente a través de las actuaciones e intervenciones que realizan. Este nuevo escenario, caracterizado por la multiculturalidad, está generando la necesidad de aprendizaje de una nueva ciudadanía y un (re)aprendizaje de la convivencia donde las ONG se erigen como representantes. En palabras de Eduardo Terrén (2003):

*“La multiculturalidad ofrece una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática, como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje (...). La tarea de reaprendizaje de la convivencia pasa por un refuerzo de la ciudadanía activa en contextos multiculturales”.* (Terrén, 2003: 261)

La retórica no gubernamental busca comunicar esa idea de reaprendizaje de una “cultura nueva” e inclusiva, la reinención y sustitución del viejo por el nuevo ciudadano (Revilla Blanco, 2007). Las ONG buscan convertirse en el nuevo paradigma de la ciudadanía real, y generar una producción simbólica a través de la apropiación y redefinición de la res pública. Esta apropiación tiene una doble acepción: convertirse en imagen de y actuar en nombre de, sustituyendo los viejos actores institucionales por los nuevos, transfiriendo un poder de unos a otros (Revilla Blanco, 2002). De esta forma las ONG se presentan ante las escuelas como un nuevo actor capaz de modificar las estructuras tradicionales para poder avanzar en la construcción de una ciudadanía más intercultural. Se convierten en mediadores, en “representantes de” construyendo al mismo tiempo la imagen de esa otra ciudadanía.

Construir la interculturalidad y erigirse en representante de la misma significa un ejercicio de poder, pues consiste en clasificar en diferentes grupos a la población asignando con ello, en gran medida, identidades que van a condicionar la autoimagen de los individuos y de sus acciones. Así, a las personas representadas –los distintos colectivos de inmigrantes- se les otorga diferentes papeles en tanto que sujetos, y crean una serie de nuevas relaciones entre individuos y grupos de pertenencia redefiniendo qué se entiende por cada uno de estos términos. Los grupos constitutivos de las distintas categorías culturales ven así determinado “lo que son” o “lo que deben ser”:

*“Esta identificación por categorizaciones impone a los individuos la manera en la que deben contemplar sus propias vidas. Se les asigna un lugar, aunque no sea el que desean o reivindican. Es más, estas categorías no son solamente las rúbricas de una nomenclatura administrativa, son también categorías de juicio” (Dubois, 2003: 18-19).*

Los sujetos son sometidos a un proceso de socialización novedoso que tiene como objetivo identificarse e identificar a los otros según los nuevos parámetros de la interculturalidad. Este elemento añade a las múltiples identidades de los sujetos – sociales, económicas, juveniles-, una nueva identidad basada en el reconocimiento de las diferencias culturales.

¿Cómo llevan las ONG a cabo esta difícil empresa? ¿Dónde reside su legitimidad para desarrollar este proceso de socialización en las escuelas? El lenguaje y discursos utilizado por las mismas delatan una estrategia: la búsqueda de legitimación social a través de una apropiación del discurso ético (Nos Áldas, 2007). Este discurso ha sido interiorizado por la sociedad civil. Si acudimos a la encuesta realizada por el CIS (2221/2419) sobre la percepción que los ciudadanos tienen de estas organizaciones, los resultados vendrían a confirmar su elevado nivel de aceptación social gracias a la asociación de las mismas con la promoción de valores basados en la solidaridad, la justicia o el compromiso, entre otros. Las ONG se presentan al mundo y son percibidas como entidades caracterizadas por los valores que defienden, lo que les otorga su principal fuente de legitimidad social.

Un estudio relativo a la imagen pública del tercer sector en España, a través de 2501 encuestas realizadas a población de más de 18 años, ahonda sobre esta característica: por lo que se refiere al reconocimiento de los elementos comunes, los encuestados consideraron que los dos elementos más característicos de estas organizaciones tan heterogéneas son (a) su orientación al bienestar general y (b) su capacidad para atender necesidades sociales (De La Torre, 2007). Para algunos autores la credibilidad de las ONG como actores sociales descansa precisamente en la trayectoria de sus compromisos adquiridos con la sociedad (Sizoo, 1996). Su misión es por tanto la promoción del bienestar a través de unos valores distintivos que tienen en común la

mayoría de ONG y que les proporciona una ventaja especial sobre otro tipo de organizaciones (Aliena, 2008).

Esta legitimidad social les otorga la credibilidad suficiente como para presentar una alternativa real al poder del Estado o la Iglesia en la promoción de los valores necesarios para una sociedad. Si bien su principal valor ha sido y es la solidaridad, éste se concreta en diferentes objetivos según su aplicación a según qué campo. En esta dirección, Díez afirma:

*“si en el campo político, conceptos como la democracia concentran la más alta carga de capital simbólico, que cuenta con gran legitimidad y se ha convertido en uno de los pilares del consenso político, en el caso de las ONG, esta carga simbólica la encontramos en la ‘solidaridad’. Es a través de la apropiación y redefinición de este término como producen y acumulan poder los sujetos del campo (de las ONG)...” (Díez Rodríguez, 2002: 127)*

La solidaridad en la escuela se ha traducido, como hemos visto en este capítulo, en la colaboración de las ONG en la promoción de la igualdad de oportunidades, a través del apoyo escolar, y en la promoción de la interculturalidad como nuevo valor necesario para el reconocimiento e integración de los alumnos hijos de familias inmigrantes.

En los siguientes capítulos vamos a situar la intervención de la ONG como objeto de estudio. Esto supone definir cuáles son sus dimensiones y principales principios ideológicos rectores<sup>42</sup>. Es precisamente aquí donde entran en juego y se plasman parte de las concepciones dominantes sobre integración, interculturalidad y tantos otros conceptos ideológicos que están marcando la actualidad social. La necesidad de estudiar y comprender las prácticas de intervención parte de la consideración de que éstas son, no sólo unas herramientas de gobernación, sino que también son transmisoras de unos determinados significados, modelos y formas de ver y entender la realidad, de organizarla y jerarquizarla.

Situar la propia intervención como objeto de estudio supone en primer lugar definir qué

---

<sup>42</sup> En palabras de Ruiz (2005:10), la intervención social es una acción que desata un proceso de transformación dentro de un contexto social en virtud de una argumentación justificada que persigue una finalidad prefijada. La intervención implica un tipo de relación polarizada, marcada por las posibilidades de unos para ser sujetos de la intervención, en virtud de su capacidad para desatar acciones, y la pasividad de otros para ser destinatarios de esa acción, en definitiva estamos hablando de relaciones de poder.

entendemos por intervención social, cuáles son sus actores, sus dimensiones, y cuáles son sus principales principios ideológicos rectores. ¿Qué ideales, qué realidad, qué acción concreta, cómo se implementa, quién la implementa y quién decide? La intervención social es una acción intencionada que entraba un proceso de transformación dentro de un contexto social determinado en virtud de unos principios que persiguen unos objetivos prefijados (Ruiz Ballesteros, 2005). Es precisamente a partir de las experiencias de intervención de las escuelas segregadas como laboratorios sociales que podemos tratar de acercarnos al contenido y objetivos de dicha transformación, es decir, al modelo de integración que persigue la intervención social con inmigrantes y al impacto que tienen como agentes de socialización. En efecto, es a través de la praxis que queremos contrarrestar los debates más teóricos en torno a la gestión de la diversidad por parte de las instituciones públicas y los efectos que ésta produce, o por utilizar los términos de la definición, la transformación que persigue.

Por ello, en el siguiente capítulo, vamos a partir del instituto como laboratorio de la intervención social, no sólo para analizar las distintas actividades llevadas a cabo sino para analizar las consecuencias producidas por las mismas.



## CAPÍTULO 4. JUNTOS Y REVUELTOS: LA EXPERIENCIA DEL SOCIOGRAMA

*“Cuando yo digo una palabra -dijo Humpty Dumpty- significa lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.*

*El problema -dijo Alice- es el siguiente, saber si usted puede conseguir que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.*

*El problema -contestó Humpty Dumpty- consiste en saber quién manda”*

*(Lewis Carroll, A través del espejo)*

El primer objetivo de la ONG era averiguar si tiene lugar, y cómo ocurre en realidad, la integración social de los alumnos extranjeros en la escuela. ¿Es la nacionalidad un elemento a considerar en la formación de los grupos dentro del instituto? ¿Hasta qué punto se sienten identificados con su nacionalidad estos jóvenes? ¿Existen prejuicios o enemistades manifiestas entre los distintos grupos nacionales? Para responder a esta problemática y conocer el estado de las relaciones de amistad entre los estudiantes, la ONG diseñó un sociograma, que cumplía un doble objetivo: describir la realidad existente y, a partir de la misma, producir un nuevo mapa relacional a través de las actividades diseñadas para fomentar la interculturalidad.

En su voluntad de aplicación del sociograma, la ONG está presentando su inquietud con respecto a una idea de integración social basada en la interacción de los distintos grupos nacionales, situando la idea de grupo y nacionalidad en el centro del debate sobre la integración intercultural. Es precisamente éste el primer objetivo del capítulo, analizar los presupuestos teóricos y metodológicos que llevan a la ONG a utilizar el sociograma como herramienta para medir y pensar sobre la integración social en contextos multiculturales. La aplicación de esta herramienta desvela la noción organizadora de la “nacionalidad” y las categorías y presupuestos implícitos existentes en su programa intercultural. Dicho de otro modo, a través del sociograma, la ONG está explicitando las bases y lógicas técnico-ideológicas de su programa y por tanto del resto de actividades.

Una vez familiarizados con los presupuestos de partida de la ONG, y como segundo objetivo del capítulo, pasaré a contrastar los resultados obtenidos a través de esta herramienta con los resultados observados a través de mi participación en el aula. ¿En



qué sentido la observación de las reacciones y comentarios de los estudiantes durante el desarrollo del sociograma puede ayudar a reinterpretar los resultados? Para finalizar se apuntarán los límites en la aplicación de esta herramienta en contextos multinacionales, y los problemas fenomenológicos que presenta la categoría “nacionalidad” en este contexto.

#### **4.1 Presupuestos teóricos y metodológicos del sociograma**

La utilización de un sociograma por parte de la ONG como una de las actividades dentro de su programa intercultural supone una decisión con importantes derivaciones para el análisis de la idea de integración intercultural que maneja. La aplicación del sociograma, lleva incorporado unos presupuestos que traslucen la base programática de su intervención. Si bien es una herramienta que cumple una función a priori meramente descriptiva del mapa relacional de la escuela, se convierte en el punto de partida para comprender los presupuestos teóricos de la ONG de cara a esta actividad en concreto, pero también del programa intercultural que implementa en su conjunto.

Detrás de cada acción hay una teoría de la acción. Cada organización tiene un comportamiento cuyo significado es, según la teoría de la acción de Argyris y Schön (1974), diseñado por sus fundadores para lograr sus fines, es decir, que construyen la realidad a través del uso del diseño y ejecución de la acción. Las organizaciones construyen una teoría para sus acciones intencionales, y su comportamiento responde, por tanto, a esas construcciones. ¿Cuál es la teoría de la acción de la ONG a la hora de aplicar el sociograma? El estudio de las actividades de la ONG, y en concreto del sociograma, contribuye a interpretar el funcionamiento y programa de la organización. Los valores como la interculturalidad son los principios rectores que guían su acción y los presupuestos las razones para actuar de una manera específica.

El objetivo de este apartado es precisamente familiarizarnos con la forma en que la ONG piensa, planea y aplica sus propias construcciones teóricas a partir de unas acciones concretas.

*“Cuando alguien es preguntado cómo se comportaría en ciertas circunstancias, la respuesta que suele dar es su teoría expuesta de la acción para esa situación. Esta es la teoría de la acción a la que da la lealtad, y que, previa solicitud, se comunica*

*a los demás. Sin embargo, la teoría que en realidad gobierna sus acciones es esta teoría en uso. (Argyris y Schön, 1974: 6-7)”*

Dicha concepción, requiere entender el comportamiento como algo constituido por los significados y por las intenciones de los actores; cada vez que éstos actúan, lo hacen considerando un modelo de acción adoptado para esa situación.

Como veremos a continuación, la aplicación del sociograma se basa en dos presupuestos o teorías en uso:

(1) Los grupos y sus características nacionales se sitúan en el centro de atención de la ONG a la hora de pensar sobre la integración intercultural. Las diferencias nacionales y la necesidad de una interacción simétrica entre las mismas se convierten en el principal indicador de integración. La nacionalidad aparece como elemento de identificación de los grupos, y los grupos como estructuras fundamentales de integración. El sociograma aparece, bajo estos presupuestos, como una herramienta muy útil para capturar las agrupaciones que se producen espontáneamente y puede ser utilizado como indicador del tipo de integración relacional/social que se produce en contextos multinacionales.

(2) La necesidad programática de las relaciones escolares, es decir la posibilidad de intervención de las instituciones en la formación de grupos en las escuelas. La creencia de que una programación es posible con base en la hipótesis de contacto, es decir, el contacto dirigido –desde las instituciones- entre distintos grupos para favorece la integración y cohesión social.

En el siguiente apartado vamos a profundizar en los presupuestos que están detrás de la utilización del sociograma como herramienta de intervención de la ONG, las categorías implícitas con las que trabaja y los objetivos asociados.

#### **4.1.1 La necesidad programática**

Una de las mayores preocupaciones de la ONG era evitar la formación de grupos entre los escolares basada principalmente en la nacionalidad de los mismos y fomentar una interacción intercultural entre los estudiantes. La organización suponía que una

escuela con un alto porcentaje de alumnos extranjeros iba a presentar necesariamente dinámicas de inclusión o exclusión basadas en la nacionalidad de los estudiantes.

Este miedo a la existencia de “comunidades cerradas” en las aulas en las que el sujeto recurre a su nacionalidad como elemento de identificación y agrupación sería reflejo, según apuntaba el responsable de la ONG, del “*fracaso de la escuela pública en la integración de los inmigrantes*”. Bajo esta declaración subyace la idea de que la escuela debe ser capaz de generar “*otros vínculos*” que permitan incorporar a los individuos y grupos asegurando una cohesión social; vínculos que trata de desarrollar la organización a través de su programa de intervención intercultural<sup>43</sup>. De alguna forma, el éxito de la intervención de la organización residía en su capacidad de modificar las relaciones existentes e introducir una perspectiva intercultural creando nuevos vínculos entre los estudiantes. El sociograma se convertía en el pretexto y punto de partida de la intervención social de la ONG.

La concentración escolar de la inmigración y la aparición de colegios segregados no ha hecho más que multiplicar el interés de las instituciones por conocer la dinámica de las relaciones en el ámbito escolar y, más concretamente, los procesos de integración del que son objeto los colectivos de inmigrantes. Este creciente interés por los “mapas sociales” y el análisis de las redes intraescolares está basado en la creencia de que éstos permiten capturar el nivel de convivencia en las aulas y por tanto posibilitar una planificación e intervención en las mismas a través de distintas actividades o programas. La vieja imagen del aula como microsociedad (Parson, 1976) de donde podrían extrapolarse las tendencias, comportamientos y fenómenos producidos en la misma a más grande escala, convierte los centros escolares en antesalas donde surge y también se programa el tipo deseable de relaciones e interacciones sociales.

*“La escuela es uno de los pocos ámbitos de socialización en que es posible ‘programar’ experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía”* (Tedesco, 1995).

---

<sup>43</sup> La división de funciones entre la escuela y la ONG queda recogida claramente en estas declaraciones.

Esta idea de “programación” responde a la necesidad de construir unas determinadas experiencias sociales -la interculturalidad-, que sin la intervención de los agentes no serían posibles. La ONG iba a posibilitar con los resultados del sociograma sentar las bases no sólo para el desarrollo de su propio programa sino facilitar a los profesores la información necesaria para que ellos también puedan llevar a cabo intervenciones en el aula con fines similares. Las formas de aceptación y de rechazo dentro del grupo son datos que el profesor puede, por ejemplo, utilizar para la conformación de los grupos de trabajo, la reintegración en el grupo de los niños excluidos, el encargo de responsabilidades a los alumnos más populares, el fomento del trabajo cooperativo y colaborativo entre los distintos grupos y un gran número de medidas que favorezcan la integración de todos (Uría, 2001).

Bajo esta premisa, las posibles dificultades de integración de las minorías, las actitudes o comportamientos discriminatorios, el racismo o el aumento de prejuicios y estereotipos hacia los grupos minoritarios son elementos que pueden detectarse tempranamente e intervenir para su resolución. Tal es la creencia de los poderes públicos a tenor de los programas de intervención socioeducativa realizados y subvencionados<sup>44</sup>. Existen numerosas actividades de educación no formal<sup>45</sup> orientadas a la integración a través de la práctica deportiva y las actividades culturales, así como el desarrollo de proyectos educativos, dirigidos a optimizar la convivencia intercultural a través de la colaboración entre distintos agentes educativos y culturales. Todas ellas muestran la importancia otorgada a la necesidad programática de la institución en materia de convivencia intercultural.

La utilización de los resultados sociométricos para la reconfiguración de las interacciones sociales a través de la intervención programada es por tanto el resultado de una creencia, tanto teórica como práctica, de que el contacto intergrupar puede favorecer la cohesión e integración de los distintos elementos.

---

<sup>44</sup> Listado de proyectos financiados a entidades sin ánimo de lucro en el año 2008-2009 <http://www.irmc.es/Noticias/common/071108-Orden-ITC3186-2008-Transporte-08-09-10.pdf>

<sup>45</sup> Se considera educación no formal “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje con campos particulares de población, tanto adultos como niños” (Coombs, Porsser y Ahmed, 1973).

### 4.1.2 La hipótesis del contacto

Los grupos cumplen importantes funciones para la integración de los sujetos y se sitúan por tanto en el centro de la intervención. Cumplen una función *socializadora*, pues los grupos de amigos son considerados agentes de socialización secundarios, *identificadora* en la formación de identidad personal y social, *referencial* o *valorativa*, ya que proporcionan un conjunto de valores y marco referencial a partir del cual valorar positiva o negativamente acontecimientos sociales, y *capacitadora*, puesto que permiten la adquisición de habilidades sociales (Maxwell, 1992). Una creencia compartida establece que para que se desarrollen relaciones integradoras debe existir un contacto entre los distintos grupos sociales, de lo contrario se caminaría hacia la fragmentación social. Cuando la ONG habla de grupos lo hace desde la perspectiva nacional, es decir, la nacionalidad como principal elemento de agrupación de los sujetos, y su preocupación reside por tanto en fomentar el contacto entre los distintos grupos nacionales.

La actuación de la ONG descansa en una estructura de pensamiento según la cual el contacto propiciado por la convivencia escolar puede producir unos efectos socialmente inclusivos si se desarrollan las condiciones necesarias (Fernández, Gaete y Terrén, 2008). De acuerdo con la *hipótesis de contacto* de Gordon Allport (1954), el contacto interétnico puede provocar cambios de actitudes, conductas o valoraciones en los distintos grupos y por tanto ayudar a reducir los prejuicios y favorecer la integración social de los mismos. Su obra clásica *Nature of prejudice* evalúa los procesos de integración de las minorías en las relaciones con otros grupos en distintos ámbitos -el vecindario, el lugar de trabajo o el aula-, con el fin de comprender cuándo la interacción conduce a establecer buenas relaciones.

Las investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas han demostrado que el contacto entre grupos sólo produce efectos benéficos en situaciones muy concretas (Hewstone y Brown, 1986; Alegre Canosa, 2008). Existen una serie de requisitos para que se produzca una interacción constructiva entre los distintos grupos: no sólo es importante posibilitar el contacto en sí, sino que si además se quiere que este contacto produzca efectos positivos debe, (1) evitarse el contacto de carácter competitivo entre los distintos individuos y grupos, (2) presentar los sujetos un estatus social similar, y (3)

el contacto entre grupos debe ser apoyado por las instituciones o agentes sociales. Estos datos dan origen a la llamada “teoría del contacto” que el propio Allport resume de la siguiente manera:

*“El prejuicio (salvo que esté firmemente enraizado en la estructura de carácter del individuo) puede ser reducido por un contacto a igual estatus entre los grupos mayoritarios y minoritarios, en procura de objetivos comunes. El efecto se ve muy reforzado si este contacto está sancionado por soportes institucionales (es decir, por la ley, la costumbre o la atmósfera local), y siempre que sea de tal suerte que lleve a percibir intereses comunes y una común humanidad en los miembros de los dos grupos” (Allport, 1954: 309).*

¿Existen estos condicionantes en la escuela? ¿Puede favorecer la escuela la permeabilidad intergrupal? Existe cierto escepticismo sobre el cumplimiento de dichas condiciones según qué escuela. Si bien existe cierto apoyo institucional en forma de agentes externos a la institución escolar que intervienen para desarrollar programas interculturales, éstos pueden ser correas de transmisión de prejuicios socialmente extendidos que ellos mismos han interiorizado o ayudado a difundir. En segundo lugar, el propio clima escolar puede estimular la competición premiando a quienes mejores resultados académicos obtengan, por lo que la igualdad de estatus sería igualmente cuestionada.

Frente a estos cuestionamientos, existen otras perspectivas que consideran la escuela como el lugar idóneo para fomentar la interacción grupal. Ésta se presenta como un centro de interacción y participación ciudadana que en principio debería facilitar la integración de los distintos colectivos. Se han elaborado técnicas educativas concretas basadas en la hipótesis del contacto, que tratan de eliminar la cultura competitiva del ámbito escolar, entre las cuales se encuentra el aprendizaje cooperativo, método estructurado de aprendizaje interdependiente (Aronson y González, 1988) o, entre otros, el procedimiento de entrenamiento de asimilación cultural, que consiste en exponer a los sujetos a las costumbres, percepciones o significados de otra cultura para enseñarles a ver situaciones conflictivas desde la perspectiva del *otro* (Van Den Heuvel y Meertens, 1989).

Los talleres realizados por la ONG se basan precisamente en estos presupuestos enmarcándolos en una cultura que trata de romper los elementos jerárquicos y

competitivos que inevitablemente rigen la cultura escolar. La ONG presenta una clara voluntad de desmarcarse del quehacer escolar e introducir una cultura más cercana a la asociativa, realizando las actividades a través de la participación del alumnado, manteniéndolas al margen de un sistema de calificación final, introduciendo un sistema de actividades cooperativas y finalmente posibilitando la voluntariedad en muchas de las actividades a los alumnos, potenciando la integración del individuo y la interacción grupal (Reuven 1986)<sup>46</sup>.

A través de la aplicación del sociograma, la ONG deja clara su teoría de la acción: desarrollar un conjunto de estrategias de intervención en el ámbito educativo de trascendencia para la producción de la interculturalidad en las relaciones escolares. La herramienta utilizada no sólo es representativa de los presupuestos programáticos en los que se basa, sino que es reflejo de la manera de concebir la interculturalidad por parte de este actor social.

En el siguiente apartado vamos a acercarnos a las características del sociograma como herramienta para analizar las relaciones escolares, sus principales características y funcionamiento. ¿Cómo opera esta herramienta? ¿De qué manera capta las interacciones sociales? ¿Qué tipo de resultados produce? Como podremos comprobar se trata de una herramienta cuyo modo de funcionamiento permite a la ONG configurar sus propios objetivos a partir de la elecciones realizadas para su aplicación.

#### **4.1.3 La herramienta: su funcionamiento**

Los procedimientos sociométricos proporcionan la posibilidad de evaluar las relaciones existentes en un espacio dado, permitiendo obtener información tanto del nivel de

---

<sup>46</sup> La autora distingue algunas características que potencian la integración y que están presentes de manera desigual en los distintos espacios de interacción. Acerca de la voluntariedad, cuanto mayor sea la posibilidad de elección, mayor es la capacidad de elegir en función de tus intereses y más fuerte el “poder de negociación” entre los miembros. La multiplicidad ofrece a los participantes diferentes habilidades e intereses que permiten utilizar distintas capacidades y establecer un estatus con base en la realización de cada uno. La moratoria que facilita la libre experimentación de una variedad de roles que permite el ensayo y error sin consecuencias sociales negativas. La simetría establece relaciones recíprocas a partir de un control igualitario de los recursos, y como resultado las normas y expectativas son establecidas bajo acuerdos igualitarios. La dualidad de la estructura que establece una coexistencia de dos o más orientaciones u orientaciones difusas, permitiendo alternar entre varios registros. Estas características facilitan la integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida, que según la autora, se dan en mayor medida en las agencias informales de socialización.

integración de cada individuo, como de la formación de grupos que emerge de las preferencias de los individuos. Se trata de un cuestionario que pregunta a todos los miembros de un determinado grupo (por ejemplo de una clase) acerca del vínculo de amistad con el resto; y permite conocer, entre otras características, el estatus medio, el nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad y los atributos perceptivos por los que más destaca cada uno de los sujetos (Requena Santos, 1996).

Para comprender los resultados producidos por esta herramienta, es necesario familiarizarse con su funcionamiento. Jacob Levy Moreno, fundador de la sociometría, definía el test sociométrico de la siguiente manera:

*“Un instrumento que sirve para medir la importancia de la organización que aparece en los grupos sociales. Consiste expresamente en pedir al sujeto que elija, en el grupo al que pertenece o al que podría pertenecer, los individuos a quienes querría tener como compañeros (...) El test sociométrico es un instrumento que estudia las estructuras sociales a la luz de las atracciones y los rechazos manifestados en el seno de un grupo”* (Moreno, 1954: 83).

El sociograma es por tanto una herramienta que explora el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo, facilitando una visión global de la estructura y la posición que cada uno de las personas ocupa en la misma. Es una herramienta útil para saber quién configura el entorno inmediato de los sujetos y qué grupos se forman a partir de sus preferencias, permitiendo la observación y medición de la cercanía o distanciamiento entre los sujetos.

El sociograma opera a partir de tres elementos que permiten contextualizar los resultados producidos y matizar las posibles interpretaciones que se realicen de los mismos:

#### **a) La composición de los espacios**

El contacto entre grupos viene inevitablemente determinado por el espacio social en que nos encontremos. Los espacios generalmente son limitados geográficamente -lugar de trabajo, escuela, vecindario-, por lo que hay que tener en cuenta la especificidad y características del mismo. Se establece un juego de puesta en relación de distintos grupos sociales presentes en el espacio, estableciendo una relación cambiante entre



mayorías y minorías. La recogida de redes visibilizaría por lo tanto las problemáticas particulares propias a cada espacio y no podrá extrapolarse a otros ámbitos o derivar en generalizaciones sin otras consideraciones de las características definitorias de los espacios donde se produce.

#### **b) La elección de índices individuales o grupales**

El test sociométrico puede ser utilizado para centrarse en índices individuales, es decir, con la voluntad de conocer la posición sociométrica que cada uno de los individuos de la clase ocupa: quiénes son los líderes -en caso de que los hubiera-, qué alumnos se encuentran en una situación de vulnerabilidad debido a su exclusión en el marco de las relaciones, o simplemente visualizar los casos de excesiva dependencia mutua entre compañeros. Pero existe igualmente la posibilidad de partir de indicadores grupales o colectivos para conocer las densidades grupales e interacciones entre los mismos referidas a la exogamia o endogamia intra o intergrupala partir de las características de los “elementos de la red” buscada -el sexo, la edad, el nivel educativo o la nacionalidad, entre otros-, visibilizando las relaciones de los sujetos con base en estas características. Si bien el uso del sociograma se ha traducido en una multiplicidad de investigaciones donde se ha intentado medir la formación de grupos en función de distintas variables, la diversidad nacional y cultural ha sido uno de los mayores polos de atracción para la aplicación de este método:

*“Una medición de este tipo es valiosa para el estudio de las relaciones entre razas o entre cualquier grupo mayoritario y las minorías con las que entra en contacto. El análisis puede poner al descubierto grietas en colectivos que superficialmente muestran homogeneidad” (Criswell, 1939: 38).*

#### **c) El tipo de vínculos existentes**

Muchos estudios han mostrado la diferencia de significado que los distintos sujetos otorgan a conceptos tales como la amistad: cómo piensan sobre sí mismos y qué conexiones establecen con los otros puede estar influenciado por las normas y convenciones sociales propias de cada ambiente, sobre lo que es deseable y lo que no, dónde se inscriben los prejuicios propios de las instituciones o colectivos (Bell y Coleman, 1999). El sociograma tendrá por tanto que considerar el tipo de vínculos existentes -afectivos, instrumentales- y el significado otorgado por los propios sujetos a los mismos.

La interrelación de estos tres elementos configura el marco interpretativo para el análisis de los resultados del cuestionario sociométrico que paso a presentar a continuación. ¿Qué resultados e interpretación de los mismos realiza la ONG?

## **4.2 Los resultados sociométricos**

Antes de mostrar los resultados obtenidos paso a presentar el cuestionario sociométrico que pasé por las distintas clases como soporte visual de esta actividad y marco para el análisis de los resultados.

### **4.2.1 El cuestionario**

Para la elaboración del sociograma me reuní, como representante de la ONG, con el equipo de orientación en varias ocasiones hasta consensuar la elaboración de las preguntas. De la reunión salió un cuestionario llamado “el mapa de la amistad”, compuesto por seis preguntas cuyo objetivo central, como ya se ha dicho, era conocer los sistemas de interacción que se producen en el aula y la fuerza que pudiera llegar a tener la nacionalidad como polo de atracción o rechazo a la hora de realizar las elecciones de amistad.

## Ilustración 2: Cuestionario sociométrico

CUESTIONARIO "EL MAPA DE LA AMISTAD"	
Nombre y Apellidos:.....	Curso:.....
Fecha y lugar de nacimiento:.....	Nacionalidad:.....
<p>Este cuestionario es voluntario. Tiene como objetivo conocer tu grupo de amigos y saber que valor otorgas a la amistad. Por favor, contesta con la mayor <b>sinceridad</b>. Lo que aquí contestes no lo leerá nadie.</p>	
1- ¿Conoces bien a tus compañeros de clase? Dime aproximadamente cuantos sois en clase y que proporción de chicos y chicas hay y también cuantas nacionalidades distintas crees que hay representadas en tu clase.	
2- Vale, pues ahora ¿Podrías decirme el nombre y nacionalidad de las personas de tu clase con las cuales tienes mejor relación, y a las que le pedirías un favor importante sin dudarlo?	
3- De las personas que has mencionado, ¿Cuántos de ello/as son buenos amigos entre sí? Rodea la respuesta correcta.	
a. los son todos	
b. sólo algunos de ellos, escribe sus nombres:	
c. ninguno de ello/as	
4- ¿Qué tipo de actividades realizas con ellos/as y dónde? (Colegio, casa, parques, cafeterías...)	
5- Para acabar con el tema de la amistad ¿podrías decirme qué es para ti un amigo?	
6- Bueno, pero seguro que hay algún compañero del que todavía no eres amigo. A ver, dime el nombre de las siguientes personas:	
a. ¿Hay algún compañero/a con el que todavía no has hablado en este curso?	
b. ¿Y hay alguno o alguna con el que hayas tenido algún problema? ¿Si es así, qué problema?	
c. ¿Con qué compañeros preferirías no estar en clase el año que viene? ¿Por qué?	
¡Muchas gracias por contestar con <b>sinceridad</b> !	

Fuente: Elaboración propia

La primera pregunta tiene como objetivo capturar la percepción que los alumnos tenían de la presencia de las distintas nacionalidades en su clase. Las preguntas 2 y 6 son propias de la limitación de la red a través de la *lista de generador de nombres*, esto es, aquellas preguntas diseñadas de tal forma que proporcionen una serie de nombres de las personas relacionadas a través del vínculo de amistad con la persona que cumplimenta el cuestionario (Laumann, 1973). La pregunta 3 hace referencia a la conectividad de la red personal, es decir, cómo están conectadas entre sí las personas más cercanas a la persona que está rellenando el cuestionario, y ver si dispone de redes interconectadas o radiales. La siguiente pregunta, la 4, busca delimitar el tipo de circunstancias que cubre dicha relación y observar si trasciende el contacto determinado por la escuela. Por último, la pregunta 5 busca recoger las distintas acepciones y significados del concepto

de amistad para ver, en caso de que existieran diferencias, cuáles son y si éstas responden a definiciones similares o no en función de una perspectiva nacional (Bell y Coleman, 1999).

A continuación presento la representación gráfica de los resultados que realizó la ONG, clasificando los individuos por grupos nacionales y contabilizando el número de elecciones realizadas entre los distintos bloques nacionales. Los rechazos no se tuvieron en cuenta puesto que una gran mayoría manifestó no tener problemas con personas en concreto, y las pocas personas mencionadas resultaron excepciones a partir de las cuales no se podía establecer ninguna red. Primera conclusión de los resultados: no existían enemistades manifiestas entre los distintos grupos nacionales. ¿Qué ocurriría sin embargo en lo relativo a la interacción entre los distintos grupos?

Del análisis de los test se extrajeron tres escenarios representativos de lo sucedido de un total de 12 clases, que se presentan a continuación<sup>47</sup>.

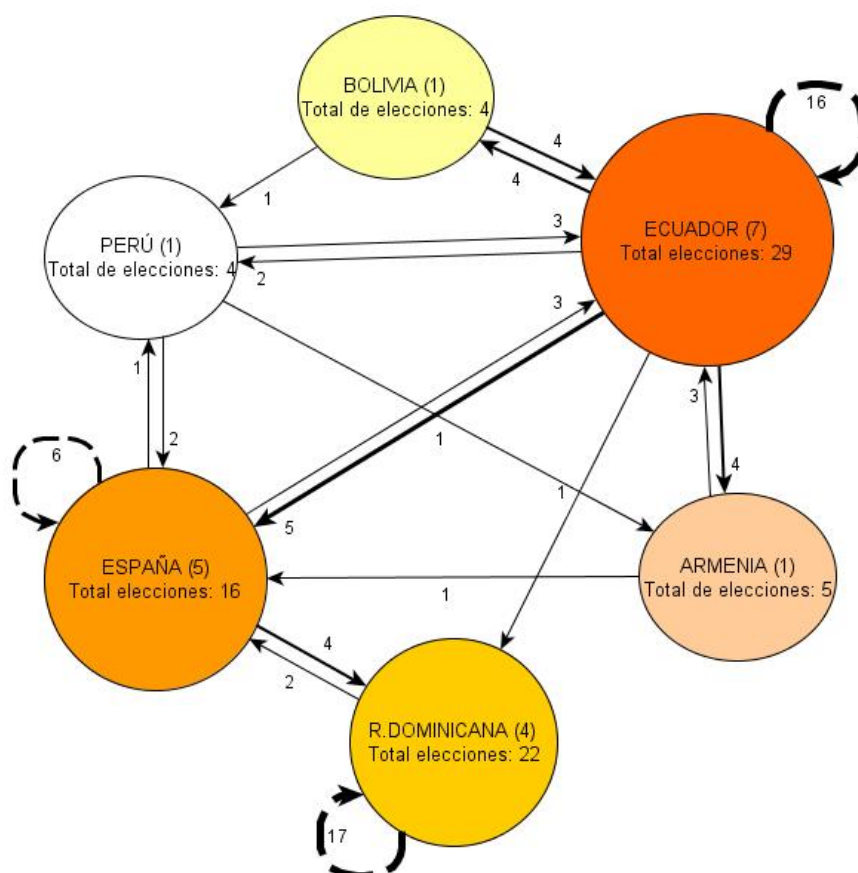
#### **4.2.2 La nacionalidad como elemento de identificación**

En el aula 2ºB se muestra cómo las elecciones de amistad se producen mayoritariamente dentro del grupo de referencia, es decir, dentro de los 3 grupos mayoritarios en esta clase -ecuatorianos, dominicanos y españoles-. Cada uno de ellos elige principalmente a sus amigos dentro de su grupo nacional. Así, de las 29 elecciones que se producen en el grupo de ecuatorianos, 16 proceden de ellos mismos, al igual que sucede con el grupo de dominicanos, en el que, de las 22 elecciones que reciben, 17 son realizadas por los propios dominicanos. En este caso sí que se podría llegar a pensar que la nacionalidad juega un papel importante en la elección de los amigos.

---

<sup>47</sup> La elaboración de los gráficos se realizó a través del Graph Editor Yed. Los tres gráficos se componen de los distintos grupos nacionales presentes en el aula, el número de personas que componen dicho grupo, el total de elecciones que recibe y la procedencia de las elecciones por grupos nacionales. Los círculos representan los distintos grupos nacionales. Dentro de cada círculo, entre paréntesis, el número de personas de dicha nacionalidad y el total de elecciones que recibe el grupo. La dirección de las flechas indica el número de elecciones que realiza y recibe cada grupo nacional de los demás. Las flechas circulares representan el número de autoelecciones de amistad que realiza cada grupo hacia sus propios miembros. Ejemplo: Hay 4 alumnos de la República Dominicana. Este grupo recibe un total de 22 elecciones de amistad, siendo 17 de ellas realizadas dentro de su propio grupo, 4 por españoles y 1 por ecuatorianos. A su vez, ellos sólo realizan dos elecciones fuera de su grupo a españoles.

**Ilustración 3: Representación de los resultados del sociograma por nacionalidades en la clase 2ºB<sup>48</sup>**

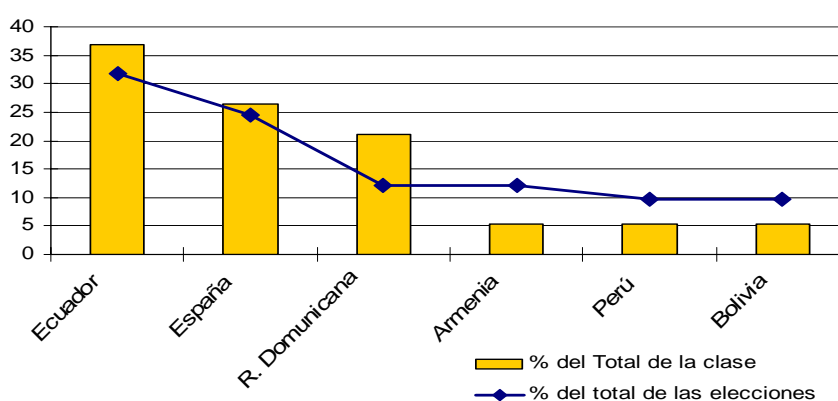


Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, todos los grupos están conectados entre sí, lo que supone la existencia de vínculos que trascienden los grupos nacionales. El grupo de ecuatorianos realiza más de 16 elecciones a otros grupos, al igual que los españoles, que tienen un total de 8 amigos entre los demás grupos nacionales. La nacionalidad aparece en esta clase como un elemento de agrupación e identificación importante a la hora de formar grupos de amistad sin suponer por ello “comunidades cerradas”, puesto que existen interacciones entre sus miembros con otras personas de nacionalidades diferentes –aunque este fenómeno sea minoritario-, como por ejemplo entre ecuatorianos y españoles, donde se producen 5 y 3 elecciones, o españoles y dominicanos, donde se producen 4 y 2.

Tal y como se observa en el siguiente gráfico, el número de elecciones que recibe cada grupo nacional –de otros grupos nacionales- muestra las preferencias generales existentes en el aula: así, los grupos minoritarios son los que más “votos” reciben (13) frente a los dominicanos, que proporcionalmente al número que representan, son los que menos “votos” reciben (5)<sup>49</sup>. Esto vendría a confirmar la importancia del grupo nacional, ya que las minorías son sujetos individuales, que no cuestionan la idea de grupo.

**Ilustración 4: Elecciones realizadas en función de los grupos nacionales de preferencia en la clase 2ºB**



Fuente: Elaboración propia

La nacionalidad, según estos resultados, ocuparía pues en esta aula un lugar importante a la hora de elegir amigos, esto es, como elemento de integración, pero no resultaría una variable de exclusión puesto que no produce la marginación de ningún colectivo nacional, que en todos los casos cuentan con amigos de otras nacionalidades.

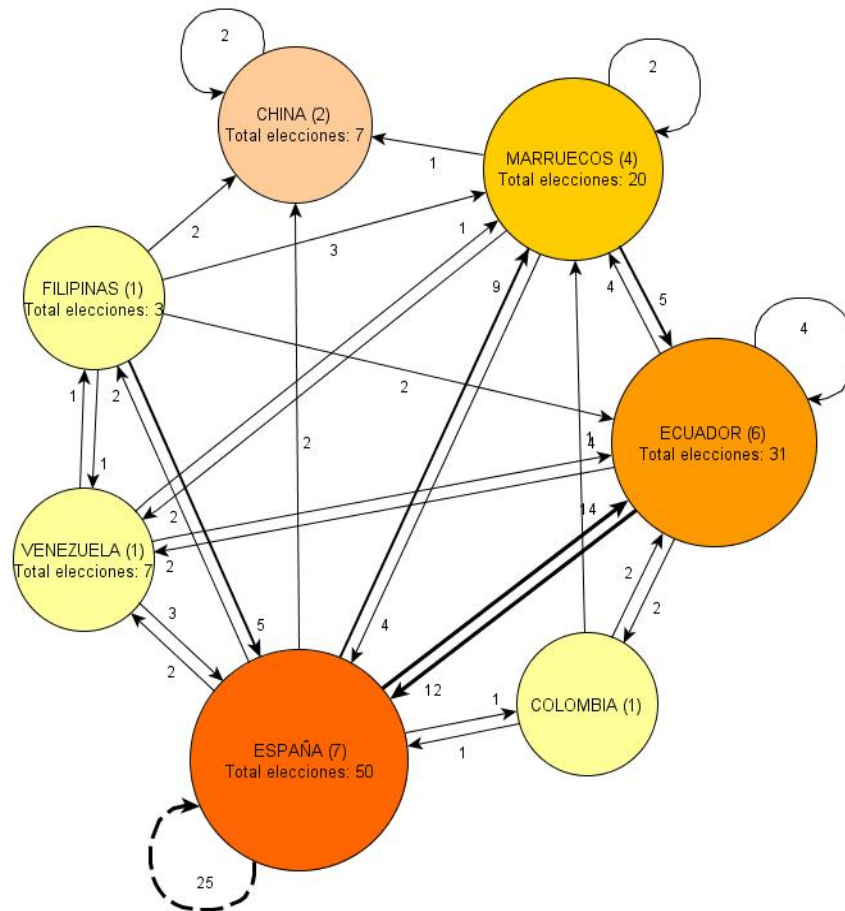
#### 4.2.3 Preferencia hacia un mismo grupo nacional

El aula de 1ºA muestra una situación bien diferente, esto es, la existencia de una preferencia generalizada de la mayoría de grupos por una misma nacionalidad, en este caso la española, que se convierte en el grupo de referencia. En efecto, todos los estudiantes parecen decantarse mayoritariamente por los amigos españoles, que se convierten en los líderes absolutos de la clase con más de 50 elecciones a excepción del grupo de chinos que no vota a ningún español. La centralidad sociométrica del grupo no

<sup>49</sup> Para realizar esta operación basta con restar al número total de elecciones las realizadas por los miembros de su propio grupo, considerando la proporción de personas de cada nacionalidad.

supone, una vez más, la desconexión del resto, todos los grupos están conectados entre sí y presentan amigos del resto de nacionalidades.

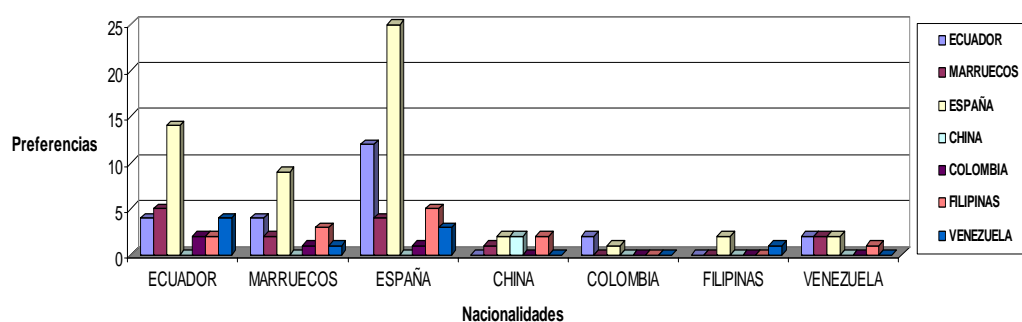
**Ilustración 5: Representación de los resultados del sociograma por nacionalidades en la clase 1ºA**



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente gráfico se presentan las preferencias de cada grupo nacional por los otros grupos nacionales, destacando los colectivos que muestran mayor centralidad en las elecciones. Así, los españoles se convierten en el grupo de referencia de la mayoría de grupos.

**Ilustración 6: Preferencias según nacionalidades en la clase 1ºA**



Fuente: Elaboración propia

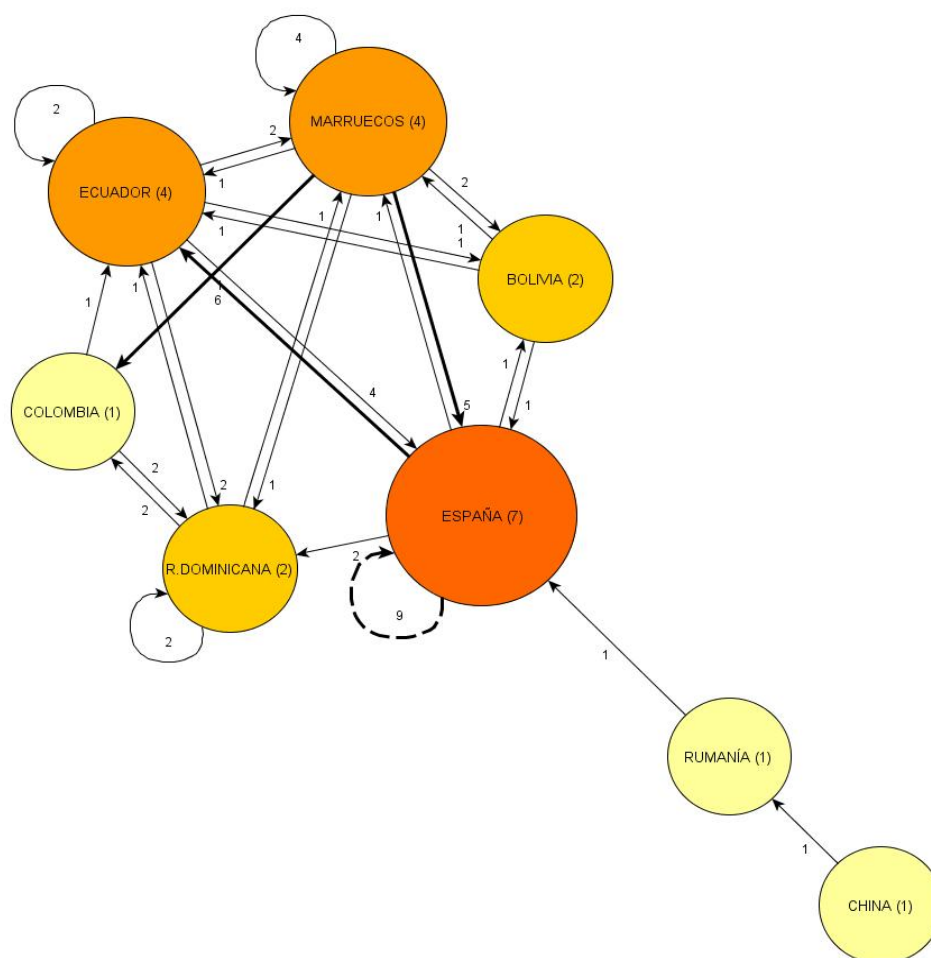
#### 4.2.4 Relaciones multinacionales

La clase 1ºB, muestra una nueva situación de relaciones, aquella en la que por primera vez existe una no-integración de dos grupos<sup>50</sup> nacionales -Rumania y China- en la red de relaciones, junto a una preferencia por amigos de distinta nacionalidad por parte de todos los grupos. Así, la nacionalidad desaparece como elemento de identificación a la hora de observar los vínculos de amistad ya que todos parecen tener más amigos de otras nacionalidades que de la suya propia sin tampoco demostrar preferencia por ninguna en particular. De modo que se dan grupos completamente diversos desde este punto de vista nacional.

<sup>50</sup> Si bien deberíamos hacer referencia a sujetos en lugar de grupos ya que en este caso tan solo hay una persona para cada una de las mencionadas nacionalidades, éstos siguen siendo considerados como representativos de su grupo nacional.



**Ilustración 7: Representación de los resultados del sociograma por nacionalidades en la clase 1ºB**



Fuente: Elaboración propia

Este último escenario es el más representativo cuantitativamente de los tres, el que tiene lugar en un mayor número de clases sea cual sea el curso de referencia –de 1º a 4º de la ESO–.

En realidad, estos tres escenarios mostrados no permiten extraer ninguna tendencia clara. Los resultados de los cuestionarios sociométricos –sin considerar la reacción de los estudiantes– tan solo apuntan a una conclusión: la composición de las aulas, el número relativo de grupos nacionales y su peso cuantitativo dentro del aula produce tantos modelos de relación como posibilidades existen. Se pueden encontrar agrupaciones en torno a la nacionalidad cuando se da la existencia de dos grandes grupos en una clase, es decir, por ejemplo, frente a una mayoría de ecuatorianos y dominicanos, los estudiantes encuentran una posibilidad de agrupación casi automática

(2ºB); sin embargo, frente a la existencia de aulas con una presencia plural de distintas nacionalidades no existe agrupación alguna de los sujetos con respecto a su nacionalidad en la formación de grupos. Se podría por tanto aventurar la hipótesis de que al aumentar el número de grupos nacionales en el aula y desaparecer las mayorías, la integración *transnacional* aumenta. Las relaciones endogámicas no son connaturales a los sujetos de este instituto sino que dependen de la composición de las aulas.

Estos resultados son, sin embargo, cuestionados a través de la observación participante. En efecto, durante el desarrollo del sociograma en las distintas clases pude comprobar hasta qué punto la atribución de la nacionalidad de los estudiantes, ya fuera propia o ajena, se convertía en un verdadero debate relativo al sentimiento de pertenencia. A continuación vamos a narrar lo que ocurrió en las clases cuando llegó el día de aplicar el sociograma. Para este apartado se recogen las reacciones de los alumnos ante la aplicación del sociograma. La fuente documental procede por tanto de las anotaciones realizadas en el cuaderno de campo.

### **4.3 Los vínculos observados durante la aplicación del sociograma**

El test sociométrico lo administré yo misma para poder escuchar in situ los comentarios realizados al respecto, aclarar dudas u observar las posibles reacciones. Durante un par de semanas fui a todas las clases de primero a cuarto de ESO en horario de tutoría con el fin de administrar el cuestionario. Había pasado el tiempo suficiente desde el comienzo de curso como para que los nuevos alumnos se integraran en las dinámicas de grupos de otros años y se instalara un cierto clima de normalidad.

El profesor correspondiente me presentó como una nueva profesora que se iba a encargar de los horarios de tutoría y realizar con ellos diversas actividades a lo largo del año. Esta presentación me permitió introducir el cuestionario como forma de conocer a los estudiantes, los grupos de amigos que había en cada clase y considerar los resultados a la hora de realizar las actividades en equipos. Tal y cómo me pidió el orientador insistí, una vez que el profesor principal abandonó el aula, en que ésta y posteriores actividades formaban parte de un programa externo a la escuela, y por tanto, no se

trataba de quedar bien con ningún profesor sino de ser sinceros y aprovechar la oportunidad de participar y aprender cosas nuevas que no se daban en ninguna otra asignatura. No quise contarles más, ni mencionarles los objetivos del programa para no influirles a la hora de contestar a las preguntas. Traté en ésta, y siguientes ocasiones, de eliminar el vocabulario técnico-ideológico del que venía precedido el programa.

Distribuí el cuestionario pidiéndoles que lo contestaran individualmente y que me preguntaran cualquier duda al respecto. Antes de comenzar a contestar las preguntas, los alumnos debían rellenar un pequeño recuadro con su nombre, apellidos, edad y nacionalidad para posteriormente contestar a las preguntas (ver cuestionario, apartado 4.4.1). Si en la casilla “nacionalidad”, los alumnos tienen dificultades en contestar, ¿Qué está ocurriendo? A raíz de la distribución del “mapa de la amistad” sucedió algo completamente inesperado en tanto en cuanto no había sido previsto en los distintos encuentros para la elaboración del cuestionario. Todo el cuestionario había sido montado para validar o en su caso refutar la hipótesis de que la nacionalidad conformaba el principal vínculo de agrupación de los estudiantes de este instituto, e incluso yendo más allá, conocer la relación entre los distintos grupos nacionales.

#### **4.3.1 “¿Qué es la nacionalidad?”**

Tras escribir sus nombres y edades, comenzaron a surgir algunas manos levantadas que demandaban aclaraciones en torno al significado de “nacionalidad”. Este hecho paralizó el desarrollo normal de la cumplimentación del cuestionario, generando una interesante situación en la cual quedó patente, como punto de partida e interés de la investigación, los distintos significados e importancia otorgados a la nacionalidad entre los estudiantes.

La intervención de unos dio lugar al cuestionamiento de otros, y así sucesivamente, como si se contagiaban mutuamente y empezaran a mostrar dudas sobre qué poner:

*“¿Nacionalidad es dónde naces o de dónde vives? Yo llevo 6 años aquí, ¿Pongo que soy español o ecuatoriano?” “¿Tienes que poner lo que pone en tus papeles, o la que tú crees?” “Yo tengo la nacionalidad española pero me considero marroquí. ¿Qué pongo?” “¿La nacionalidad es como decir la cultura y eso?” “Yo tengo la nacionalidad boliviana pero me fui de ahí cuando era un bebé, ¿La pongo o puedo decir que soy más española?”. “¿Se pueden poner dos a la vez o eso es imposible?” “Yo es en el tercer país que vivo, ¿Pongo todas?” [Alumnos de clase]*

Fueron ellos mismos los que se respondían generando un interesante debate en torno al significado que otorgaban al concepto de “nacionalidad”, en el que yo me limité a escuchar, anotar sus comentarios y darles la palabra. Los alumnos aprovecharon para cuestionarla y ofrecer o mostrar formas alternativas de adhesión. ¿Qué significado adquiere la nacionalidad, que lo ponga en “tus papeles”, que los demás te asignen una o que la sientas como propia? Estas intervenciones dan muestra de la variedad de acepciones del término “nacionalidad” que le otorgan los estudiantes.

Así, la nacionalidad, puede referirse en primer lugar, a la definición más jurídica, esto es, la pertenencia de una persona a un ordenamiento jurídico concreto, el vínculo del individuo con un Estado determinado que le genera derechos y deberes recíprocos. Este concepto de nacionalidad se mezcla, sin embargo, con el concepto de nacionalidad como situación social que une a un individuo con un grupo en virtud de una vida en común. A ello se suman dos concepciones más, la nacionalidad como adscripción cultural -aludiendo a las distintas costumbres, prácticas, lenguas, ritos y usos que determinados grupos pueden mantener en la sociedad de llegada- y la nacionalidad como sentimiento de pertenencia. Al no prevalecer un significado sobre otro, no se podía alcanzar un consenso relativo a una definición que permitiese otorgar el mismo valor a las diferentes respuestas del sociograma.

#### **4.3.2 La alternancia de registros**

Muchos estudiantes se sirvieron de esta actividad para cuestionar su nacionalidad, con base en los distintos significados expuestos, pero también la de sus compañeros que en ocasiones mostraron cierto desconcierto. Las actitudes en el aula se caracterizaron por la existencia de una solidaridad derivada de compartir una misma situación, es decir por la capacidad de alternar varios registros a la vez, en la que todos son de alguna manera cómplices en el reconocimiento y libertad de elección de cada cual. La situación comunicativa se produce en un contexto de consenso y aceptación social donde los distintos sujetos encuentran los incentivos necesarios para desarrollar una actitud de atribución y asignación de categorías nacionales subjetiva (Sainz, J y Sainz, E. 1986).

A: “¿Eh, tú de dónde eras?”

B: “Soy ecuatoriano. Bueno y español.

A: *Que prefieres que te ponga, elige.*

B: *Da igual...no sé si puedes pon las dos Y si no pues...yo que sé.*" [Alumnos de clase]

No se trata exclusivamente de una cuestión subjetiva basada en el libre sentimiento de pertenencia, sino que existe un componente fundamental, el reconocimiento de dicha pertenencia, es decir que los otros reconozcan la libertad de elección y los diferentes significados otorgados a la nacionalidad. Esta proximidad sociológica favorece una condición fundamental para la comunicación no-violenta donde se produce, entre los interlocutores, la intercambiabilidad y la garantía contra la amenaza de ver las razones subjetivas de uno reducidas a causas objetivas (Bourdieu y Wacquant, 1992). Muestran una actitud de solidaridad fundada en el sentimiento de compartir "una misma situación": la capacidad de alternar con varios registros a la vez, tal y como queda patente a continuación. Se trata de un ejercicio de verdadera habilidad en la medida en que constituye una fuente de acción del sujeto frente a las categorías:

*"Yo creo que tenemos que poner de dónde nos sentimos, ¿No?"*

*"¿Por qué es tan importante poner la nacionalidad? Mis padres por ejemplo nacieron en un sitio, vivieron en otro y ahora están aquí, así que es como si tuvieran 3 nacionalidades." "Yo depende de dónde estoy y con quién, me siento de un sitio u otro. Ahora en particular me da igual."* [Alumnos de clase]

A esto hay que añadir parte del desconocimiento o la sorpresa que unos mostraban cuando escuchaban hablar a sus compañeros sobre su nacionalidad, bien porque habían supuesto una que no correspondía con la que estaban oyendo (en función del significado que atribuyen a la misma le habían otorgado otra diferente), bien porque al no concederle importancia, no se habían molestado en preguntárselo. En este sentido, es el sociograma el que "crea" el problema e introduce la necesidad y obligación de identificación de los sujetos a partir de una variable.

En el acto de clasificación que requiere el sociograma, tiene lugar una triple negociación, la de uno consigo mismo tratando de buscar posibles identificaciones, la que mantiene con los compañeros que le atribuyen una u otra, esto es, el reconocimiento por los demás de la elección de cada uno, y por último, la negociación con el entorno, es decir, las referencias inmediatas de las demás personas y su capacidad para valorar

positivamente este ejercicio de construcción de identificaciones<sup>51</sup>. De esta forma se dieron comentarios de este tipo:

*“Pero qué es eso de gitano, ¿Tú no eras español? ¿Dónde está ese país?”*  
*“¡Pero qué vas a ser español si tienes cara de moro!”*  
*“¿Y tú qué sabrás lo que es una cara de moro?”*  
*“¡Ah!, ¿Qué eres moro? ¡Yo pensaba que eras ecuatoriano!”*  
*“Tú sí que no te enteras de nada...”*  
*“Profe, no le hagas caso a Fadua, ella es marroquí pero ahora le da por decir que ella es española, y que no conoce Marruecos, pero su hermano dice que es mentira.”*  
*“¿Y qué más da? ¡Que cada uno sea de donde le dé la gana! ¿En qué te molesta?”*[Alumnos de clase]

### 4.3.3 Los vínculos emocionales

En la mayoría de los casos, la nacionalidad es vivida entre los alumnos del IES Mediodía como un posicionamiento de carácter emotivo, tal y como quedó recogido en el diario de campo:

*“Mi abuela siempre me dice que uno es de donde es su familia que le quiere, que para qué vas a ser de donde no te quieren”*  
*“Pues yo ya me considero de aquí, ¿No ves que tengo amigos de todas la nacionalidades?”*  
*“Si todos los peruanos son como mi amigo, yo quiero ser de nacionalidad peruana”.*  
*“Yo prefería la de antes (nacionalidad) que la de ahora, tenía más amigos”.*  
*“Yo antes era de (...) pero desde que se vino toda mi familia a España yo ya me siento más española”* [Alumnos de clase]

La aparición de identificaciones afectivas/emotivas refleja la manera de relacionarse del individuo con las categorías sociológicas más genéricas. Es precisamente en esos niveles relacionales donde finalmente se sitúa el sentimiento de pertenencia a un lugar o a un grupo social. No se trata pues de una adscripción objetiva ya constituida, sino del agrupamiento como un proyecto que se construye a través de identificaciones afectivas. La pertenencia adquiere por tanto un significado valorativo y emocional.

Mientras que algunos -profesores y miembros de la ONG- se empeñan en hablar de la nacionalidad como si ésta tuviera vida propia y la fuerza suficiente para determinar las

---

<sup>51</sup> La perspectiva interaccionista es aquí útil ya que representa la relación dialéctica permanente entre cómo nos vemos a nosotros mismos y queremos ser vistos por otros, y cómo nos ven/categorizan los demás (imagen pública) en el proceso de construcción de la identidad social (Jenkins, 2000)

lealtades y comportamientos, observamos cómo en muchos casos para estos estudiantes es más importante una identificación afectiva. En efecto, la “nacionalidad” aquí hace referencia a la capacidad de asociarse emocionalmente con otra persona, categoría o colectividad.

#### **4.3.4 La ambivalencia de un concepto: nacionalidad jurídica, subjetiva y social**

El desconocimiento inicial relativo a la nacionalidad de muchos compañeros dudando o confundiendo en algunos casos unas con otras, y la dificultad de adscripción a una nacionalidad por parte del mismo sujeto, hizo presagiar un importante margen para la ambivalencia en la atribución de nacionalidades.

En efecto, tanto en la primera pregunta –donde se preguntaba por la nacionalidad del sujeto- como en la atribución de la nacionalidad a los amigos elegidos, se demostró que la lista de alumnos que los profesores tenían para cada clase no reflejaba la percepción de los propios estudiantes (ver tabla 4). En ocasiones sobrerrepresentando un colectivo, otorgando una mayoría nacional a quien no la tenía, o eliminando un colectivo adjudicándole una nacionalidad distinta. Esto, junto a una multitud de tachones en la casilla de “nacionalidad”, donde en ocasiones se llegaba a cambiar por dos y tres veces la misma, aconsejaba mantener cierta prudencia con los resultados obtenidos a partir del sociograma.

**Tabla 4: Nacionalidad jurídica, subjetiva y social de los alumnos de la clase 3º2**

Nº	Apellidos y Nombre	Nacionalidad Jurídica	Nacionalidad Subjetiva	Nacionalidad Social (atribuida)
1	****	Española	Ecuatoriana	Ecuatoriana
2	****	Española	Española	Española
3	****	Ecuatoriana	Ecuatoriana	Ecuatoriana
4	****	Ecuatoriana	Ecuatoriana	Española
5	****	Dominicana	Española	Dominicana
6	****	Ecuatoriana	Ecuatoriana	Ecuatoriana
7	****	Ecuatoriana	Española	Ecuatoriana
8	****	Marroquí	Marroquí	Marroquí

9	****	Española	Marroquí	Marroquí
10	****	Marroquí	Española	Marroquí
11	****	Marroquí	Marroquí	Española
12	****	Búlgara	Búlgara	Búlgara
13	****	Ecuatoriana	Ecuatoriana	Ecuatoriana
14	****	Española	Rumana	Española
15	****	Española	Española	Española
16	****	Española	Española	Española
17	****	Ecuatoriana	Ecuatoriana	Dominicana
18	****	Ecuatoriana	Española	Ecuatoriana
19	****	Polaca	Polaca	Polaca
20	****	Ecuatoriana	Ecuatoriana	Española
21	****	Dominicana	Dominicana	Dominicana
22	****	China	China	China
23	****	Marroquí	Española	Ecuatoriana
24	****	China	China	China
			(33% de ambivalencia)	(29% de ambivalencia)

Fuente: Elaboración propia

En las intervenciones producidas en el aula queda reflejada la ambivalencia<sup>52</sup> con la que estos jóvenes se relacionan con la idea de nacionalidad. Utilizando el término acuñado por Zigmunt Bauman, podríamos decir que estamos frente a la constitución de identidades ambivalentes.

Para Bauman, el hombre confiere al mundo una estructura y un orden a través del lenguaje y las clasificaciones. A través de la interiorización de este marco común, el mundo aparece ante nosotros como coherente limitando el surgimiento de lo imprevisible o inclasificable. La ambivalencia, sin embargo, muestra los límites de este aparente orden, dando lugar a la aparición de la indeterminación y la contingencia.

---

<sup>52</sup> A finales de los años 80 el tema de la ambivalencia (término acuñado por la psicología) empieza a atraer la atención de los sociólogos acompañada por la decadencia de las grandes teorías que no reconocían la validez de principios contrarios (ciencia objetiva frente a ciencia reflexiva). Merton (1980) establece una serie de problemas sociológicos que la disciplina no consigue resolver y que sirven de motor no sólo para acuñar el término sino como desarrollo de la sociología contemporánea.



*“La ambivalencia es la consecuencia inevitable de todos los proyectos de clasificación clara y exhaustiva (...) resulta de la asunción de que la gente o muchos rasgos pueden ser separados en un dentro/fuera, beneficioso/dañino, relevante/irrelevante. Cada dicotomía engendra ambivalencia: no la habría si no fuera por la visión que implica necesariamente toda búsqueda de orden”.*  
(Bauman, 1990:184).

A través de esta ambivalencia, las personas se alejan del determinismo y les permite reflexionar sobre las categorías y visiones dicotómicas. Son varios los autores que han visto en la ambivalencia la posibilidad, la excusa o el punto de partida para observar la sociedad, sus grupos o instituciones desde otra mirada, en la que tengan cabida los comportamientos, acontecimientos y experiencias sociales excluidas por los sistemas de clasificación.

Así, la ambivalencia permite un margen de libertad que enfrenta al sujeto con su propia capacidad de elección. Del “¿Qué soy?” al “¿Qué quiero ser?”, del “¿De dónde soy?” al “¿De dónde me siento?”. En el instituto Mediodía los alumnos viven esa experiencia, la de cuestionar o al menos preguntarse sobre el significado de un término como el de nacionalidad y producir formas de adhesión diferentes. El revuelo ocasionado ocupó gran parte de la hora dedicada a esta actividad y supuso una experiencia sociológica relevante y, precursora de la ambigua relación que se mantendría a lo largo del curso escolar entre los objetivos de las distintas actividades y la realidad experimentada por los escolares.

¿Cómo implementar la interculturalidad cuando los sujetos escapan de las categorías necesarias para su desarrollo? Las categorías ejercen poder oscureciendo las diferencias y forzando lo múltiple en unidades manejables con sólidas separaciones ya que sin ellas la acción se torna imposible (Jones, 2009).

Sin embargo, la concepción ambivalente de las categorías por parte de los estudiantes no impidió la realización del test sociométrico y la presentación de los resultados tal y como lo pretendía la organización. A pesar de esta experiencia, que traté de transmitir una y otra vez en una reunión con los profesores y miembros de la ONG para relativizar los resultados, éstos, a pesar de encontrar interesante el relato de lo sucedido, analizaron los resultados finales sin más consideraciones, aplicando a los sujetos la nacionalidad jurídica correspondiente.

¿Qué limitaciones presenta el sociograma, tal y como fue aplicado por la ONG, como herramienta de análisis? El último apartado de este capítulo analiza los problemas de aplicación que presenta el sociograma en el IES Mediodía como contexto multinacional y recoge una reflexión en torno a los problemas fenomenológicos de la categoría nacionalidad en la aplicación del mismo.

#### ***4.4 El problema de la representación y de las categorías en la aplicación del sociograma en contextos multinacionales***

La aplicación del sociograma el IES Mediodía presenta tres diferentes problemas que desarrollaremos en este apartado final:

- (1) Las redes sociales y su contexto, ya que el IES Mediodía presenta una composición del alumnado que pone en cuestión los tradicionales esquemas relacionales con los que trabaja esta herramienta.
- (2) La utilización de la nacionalidad como variable interpretativa tiene una implicación metodológica importante ya que excluye gran parte de los procedimientos para el análisis de los resultados que se basan en la producción de categorías de individuos distinguidos en función del estatus de elección y el estatus de rechazo: los “líderes o populares”, los “rechazados”, los “ignorados” o los “medios” (Arruga, 1983). ¿Qué grupos se formarían en el IES Mediodía a partir de las preferencias individuales? ¿Qué sujetos quedarían excluidos? ¿Podrían los vínculos ser explicados a partir de otras preferencias individuales?
- (3) La representación gráfica de la ONG impone y reproduce las categorías nacionales sin visibilizar la posible ambivalencia mantenida por los sujetos con respecto a las mismas y ocultando otras formas de representar la realidad donde emergerían otros vínculos y problemáticas asociadas a los mismos.

Se trata por lo tanto de una herramienta que produce unos resultados que han de ser necesariamente contextualizados para su correcta interpretación. ¿Cuáles son las particularidades del IES Mediodía a tener en cuenta para la correcta aplicación e

interpretación de los resultados del sociograma? Contestar a esta pregunta equivale a señalar las importantes limitaciones en la aplicación del sociograma y analizar los resultados desde otra perspectiva.

#### **4.4.1 Las redes sociales y su contexto**

Una de las principales características del IES Mediodía es la de tratarse de una escuela con un elevado porcentaje de alumnado extranjero -como hemos podido comprobar en anteriores capítulos-. El contacto entre los distintos grupos sociales se limita por lo tanto al encuentro de grupos sociales minoritarios (y estigmatizados), donde los españoles pasan a ser una minoría más. Esta particularidad tiene fuertes implicaciones a la hora de aplicar los modelos relaciones de contextos “normalizados”.

##### *a) La relación entre el grupo mayoritario y los grupos minoritarios*

Los estudios que trabajan el concepto de “amistad intercultural” en las aulas realizan su análisis con base en a dos categorías de estudiantes claramente diferenciadas, generalmente representadas por el grupo mayoritario, como un todo homogéneo, frente a los grupos minoritarios -cambiantes según el contexto y la época-. Estos estudios tratan de describir el grado de aceptación del grupo mayoritario de los grupos minoritarios, y del grado de integración de los grupos minoritarios al grupo mayoritario, estimando la medida en la que un subgrupo expresa sus preferencias dentro o fuera del ámbito de su propio grupo - definido en términos nacionales o culturales-.

La integración social de los hijos de inmigrantes se ha venido midiendo en parte por su capacidad para construir un universo de vínculos en equilibrio, entre las relaciones con los “nacionales” y las relaciones con su comunidad de origen. En función de las relaciones mantenidas con uno y otro grupo se ha llegado incluso a desarrollar una tipología de los distintos niveles de integración posibles: *la plena integración* -en la que los individuos mantienen relaciones fuertes con la sociedad de acogida-, *la marginalización* -no están vinculados a ninguna de las dos-, y *la separación* -constituida por una relación fuerte con la sociedad de origen- (Berry, 1993).

Así como en Estados Unidos se ha aplicado esta técnica para saber cómo los inmigrantes “latinos” -principalmente mexicanos- se adaptaban a su nuevo entorno y

eran aceptados por el resto de ciudadanos (López Castro, 2000), en España existen diversos estudios sociométricos que han tratado de capturar los procesos de integración y exclusión existentes entre el alumnado gitano o extranjero -ambos considerados minorías culturales- con respecto al autóctono (Fernández Prados y Soriano Ayala, 1997).

Muchos test sociométricos han sido aplicados siguiendo el mismo esquema: identificar los grupos minoritarios presentes en cada momento y agruparlos como un todo para analizar el grado de aceptación que tienen en relación al grupo mayoritario. Este es el caso de Sanchez i Peris (2004), cuyo objetivo es conocer si el índice de aceptación de los niños de familias inmigrantes es igual, mayor o menor que el del resto de la población o, en un intento de reconocer la diversidad de los grupos minoritarios, distinguir las diferencias que podrían existir entre éstos, y estudiar hacia cuál parece mostrar mayor receptividad el grupo mayoritario. Ejemplo de lo que aquí expongo es el estudio dirigido por Arnaiz, Haro y López (2003) en una escuela primaria de la región de Murcia donde sus autores han analizado el grado de integración de los dos grupos minoritarios presentes, esto es, el alumnado gitano y el alumnado magrebí, en relación al grupo mayoritario, los españoles.

Las tendencias generales que se han detectado a través de la utilización de las técnicas sociométricas en distintos contextos educativos multinacionales en España apuntan a la preferencia de las personas a relacionarse con su propio grupo nacional o cultural<sup>53</sup> y visibiliza las dificultades de una interacción entre grupos mayoritarios y minoritarios bosquejando un mapa relacional fragmentado por razón de la procedencia (Fernández Prados y Soriano Ayala, 1997).

Un denominador común de estos estudios es que realizan un análisis con base en una contraposición de grandes grupos de estudiantes, “blancos y negros”, “inmigrantes y autóctonos”, “latinos y españoles”, en los que la identificación con alguno de los dos grupos resulta casi evidente y poco problemática. La dicotomía nosotros/otros, cobra más sentido o es más probable cuando existen mecanismos de agrupación simplificados,

---

<sup>53</sup> El salto entre grupos nacionales y culturales lo establece el hecho de especificar las redes con base en la presencia de diferentes nacionalidades o de grandes grupos regionales como por ejemplo latinoamericanos, magrebís, etc.

es decir, cuando las identificaciones resultan o constituyen un recurso fácilmente accesible a la diferenciación.

Pero cuando la dispersión y multiplicación de alternativas, como es el caso del IES Mediodía, no permite la distinción entre grandes grupos, o mejor dicho entre minorías y mayorías, ¿Qué ocurre?

*b) La relación entre grupos minoritarios*

El interés sociológico del IES Mediodía reside precisamente en que nos obliga a trascender de las categorías tradicionales, tanto las relativas a la nominación de los grupos -grupo mayoritario/grupos minoritarios- como a la tipología resultante de su interacción. Los espacios segregados como este instituto presentan una realidad mucho más compleja donde la interacción se juega entre grupos minoritarios y donde el grupo mayoritario (los españoles) se convierte en una minoría más. Resulta por lo tanto ciertamente contradictorio pensar la integración de los inmigrantes en relación a un colectivo prácticamente ausente, al menos, en algunos de los espacios de socialización más importantes como el representado por esta escuela segregada, en las que la tipología propuesta por Berry no podría realizarse teniendo en cuenta la composición misma del espacio. La problemática no es la de estudiar si los extranjeros se relacionan con los autóctonos, sino comprobar cómo se relacionan los extranjeros entre sí en función de su nacionalidad.

En este sentido resulta quizás más útil aplicar el concepto de integración relacional de los inmigrantes de Federico de La Rúa (2004), que permite caracterizar los tipos de micro estructuras relacionales presentes en espacios *transnacionales* donde se toman en consideración tanto los lazos locales -cuando se trate de vínculos con la sociedad de acogida-, como los lazos nacionales -aquellos establecidos con personas del mismo origen- o los lazos transnacionales -cuando se trate de relaciones con personas de distintos orígenes. La ventaja de utilizar esta tipología es que considera la adaptación de los inmigrantes, no sólo en función de los vínculos que mantiene con la comunidad de origen o la sociedad de acogida, sino también de aquellos relativos a otras comunidades transnacionales.

Existe un importante vacío en los estudios empíricos sobre relaciones entre diferentes inmigrantes -o grupos minoritarios- basados en su país de origen o sin referencia alguna al grupo mayoritario. La peculiaridad del IES Mediodía reside en que no existen tales grupos diferenciados, ya que se trata de un compendio de situaciones y orígenes tan diverso que no hace fácil la distinción y diferenciación -no olvidemos que pueden llegar a existir más de 10 nacionalidades por aula-. La interacción intercultural que se juega en este escenario es, por tanto, diferente y las categorías de aplicación deberían, de este modo, variar en lugar de mantener la estructura relacional de los contextos normalizados.

No sólo el contexto y por tanto las redes social que emergen del mismo debieran implicar un cambio en la interpretación de los resultados, sino que los mismos resultados configuran una representación sesgada de la estructura relacional. Como vemos en el siguiente apartado la forma elegida de mirar las relaciones generan distintas realidades sociales.

#### **4.4.2 Una mirada diferente: representaciones figurativas**

El análisis de este sociograma está ligado al interés de la ONG, y su representación gráfica es un reflejo de cómo piensa y trabaja la interculturalidad poniendo en evidencia el modo de mirar las interacciones en el aula y construyendo una particular visión de lo que en ella acontece. La representación gráfica de los mismos sociogramas partiendo de índices individuales, muestra una realidad bien distinta a la representada por la ONG. Permite conocer la posición sociométrica de cada uno de los individuos de la clase, es decir, conocer quién son los líderes, qué alumnos se encuentran en una situación de vulnerabilidad debido a su exclusión en el marco de las relaciones, o simplemente visualizar los casos de excesiva dependencia mutua entre compañeros.

A continuación expongo el sociograma de 1º A y 1º B como muestra de las diferentes representaciones de una misma realidad<sup>54</sup>.

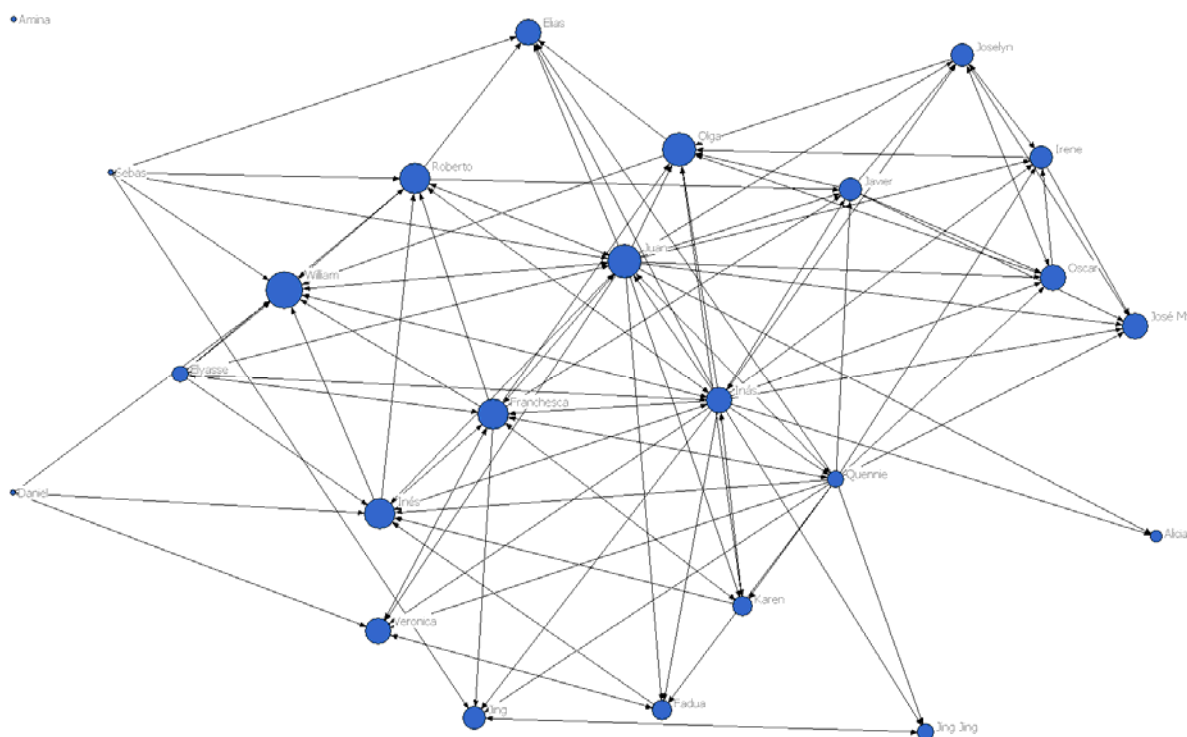
##### **a) De la preferencia nacional a una integración relacional densa**

---

<sup>54</sup> Para la realización de estos gráficos se ha utilizado el programa de redes UCINET

Mientras que la representación gráfica realizada por la ONG llamaba la atención sobre la centralidad que ocupaba el grupo nacional español en las elecciones del resto de compañeros, la representación gráfica de los resultados desde una perspectiva individual muestra una realidad bien diferente. A simple vista se puede observar cómo se trata en primer lugar de una red densa, es decir que presenta un número importante de vínculos, donde todos los actores están conectados con los demás a excepción de una persona (Amina). En lugar de nacionalidades, esta red sociométrica muestra unos individuos más conectados que otros (aquellos “puntos de la red” que reciben más elecciones) produciéndose unos claros liderazgos (Willian, Roberto, Franchesca y Juan) e individuos que ocupan una posición más periférica sin por ello dejar de estar integrados en las relaciones de la red (Alicia, Sebas y Daniel).

**Ilustración 8: Representación de los resultados del sociograma por preferencias individuales de la clase 1ªA**



*Fuente: Elaboración propia*

El panorama relacional de la clase se presenta, a través de esta representación gráfica, bien diferente al expuesto anteriormente y sin embargo refleja la misma realidad. Lo que en la representación gráfica realizada por la ONG otorgaba un claro liderazgo al grupo nacional de los españoles –pudiendo derivar interpretaciones en clave

nacionalista, esto es, los extranjeros en su voluntad de integración buscan amigos autóctonos-, la representación gráfica realizada a partir de índices individuales llama la atención sobre una dinámica relacional, rica en interacciones e interconectada entre todos los elementos de la red (a excepción de una persona).

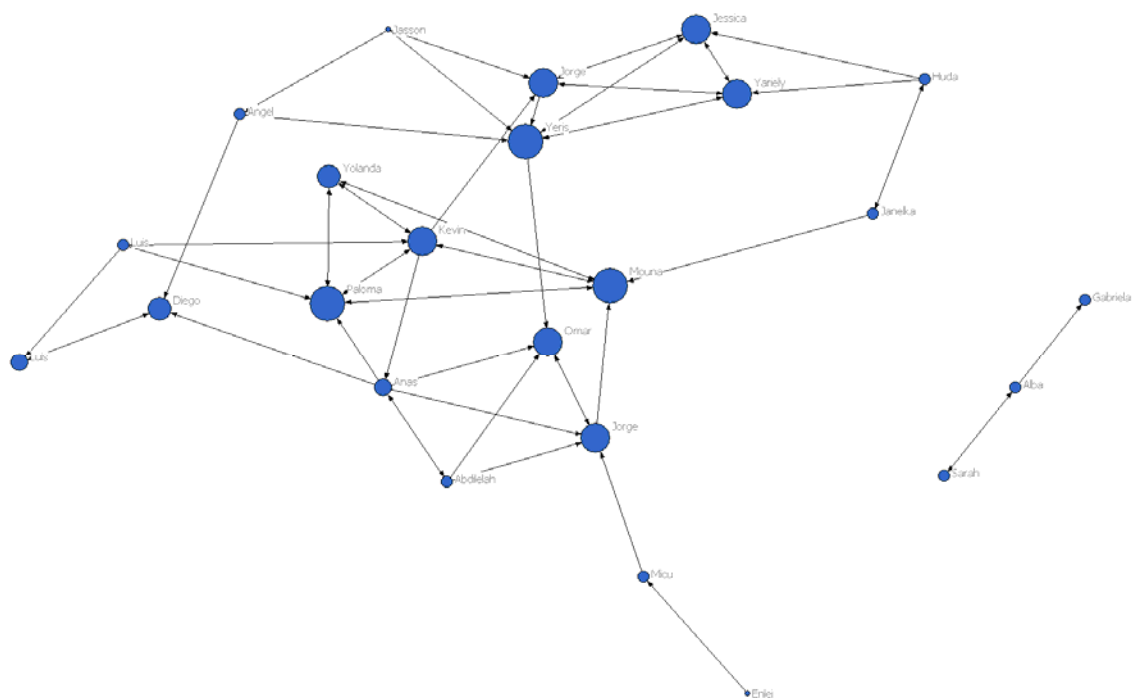
Si comparamos esta red con la obtenida en la clase de 1º B obtenemos, a través de la ventaja comparativa, un panorama diferente. Una vez más la representación gráfica obtenida apunta hacia unas problemáticas diferentes de las visualizadas por la ONG.

#### **b) De unas relaciones multinacionales a una integración grupal débil**

A pesar de existir, a tenor de la ONG, una integración multinacional en esta clase, esta red presenta serios problemas de integración en su conjunto. La densidad de la red es baja ya que se producen pocos vínculos entre los elementos de la red, indicando un nivel de integración grupal débil. Además existen varios elementos de la red aislados que contrasta con la formación de subgrupos que rompen con la visión integradora de la anterior clase. Así, lo que en un primer momento podría representar un ideal a alcanzar, una clase donde existe una integración multinacional, resulta, bajo esta nueva representación, un modelo de red con fuertes deficiencias a nivel de integración relacional.



**Ilustración 9: Representación de los resultados del sociograma por preferencias individuales de la clase 1ºB**



*Fuente: Elaboración propia*

Las formas de representación de una misma realidad ponen en relieve la idea de que toda representación gráfica, sin ser cierta o falsa, representa tan solo un modo particular y concreto de mirar dicha realidad. Es la mirada la que hace de la percepción un modo de ver específico y que da una forma particular a los datos percibidos construyendo diferentes problemáticas de datos similares. Tal es el análisis que realiza el filósofo Wittgenstein sobre la idea de representación:

*“Se ha de tomar la representación como transformación, como un ordenamiento diferenciado de lo percibido, una alteración de lo percibido.” (Wittgenstein, 1921:132)*

Pero la forma de representación, no sólo es una manera de mirar a la realidad, sino que también expresa la posibilidad de que exista lo representado, que una figura material exprese la posibilidad de que exista algo material. Situar la nacionalidad en el centro del análisis, no sólo tiene como función la descripción de la realidad, sino que realiza acciones. Dicho de otra manera, el lenguaje y su representación es una práctica social y en ocasiones sólo es posible construir determinadas realidades haciendo uso de él en el sentido de que posee propiedades *realizativas* (Austin, 1962).

Realizar un sociograma desde una perspectiva grupal y nacional supone por lo tanto construir una determinada realidad y provocar efectos sobre ella. Analizar la realidad a través de dichos enunciados no supone decir sobre ellos si son ciertos o falsos, sólo podemos decir de ellos si son afortunados o no afortunados en virtud de que aseguren su eficacia en la producción de efectos en la realización de aquello que se pretende con ellos (Garay; Iñiguez; Martínez, 2003).

Junto a la utilización del lenguaje y representación gráfica como modos de mirar la realidad, existe una segunda fuente de problematización en el análisis de los resultados: los problemas de identificación y adscripción de los sujetos a las categorías utilizadas por el sociograma. En efecto, a través de la representación gráfica, el sociograma clasifica a la población a partir de rasgos atribuidos “objetivamente” como es la nacionalidad, sin embargo no permite la consideración de la identificación de los sujetos con respecto a dicha categoría.

#### **4.4.3 Identificaciones frente a categorías**

El sociograma es por tanto una herramienta que produce categorías y sus relaciones, construyendo o conformando una determinada realidad social con base en las mismas. Necesita simplificar la realidad y agruparla en categorías y conceptos previamente definidos para poder operar sobre ella. Sin embargo, tal y como hemos podido comprobar, si el sociograma clasifica, el individuo se identifica.

Existen dos enfoques, haciendo uso de la vieja polaridad epistemológica de lo emic frente a lo etic, que nos permiten comprender la naturaleza de esta quiebra entre las categorías e identificaciones. El primero –etic- es una descripción de hechos u atributos observables por cualquier observador. Se toman las variables sociodemográficas tradicionales, como por ejemplo la nacionalidad, la edad o el sexo como elementos de identificación de los cuales se derivan determinados vínculos sociales. Las primeras preguntas que formularemos, serían seguramente del tipo: ¿De dónde eres? ¿Dónde vives? ¿Qué edad tienes? ¿En qué trabajas? De esta manera estamos, en buena parte, realizando un proceso de categorización social básico que nos posibilita la identificación de una persona con su entorno social. ¿Pero qué ocurre cuando la

categoría sexo da lugar a la construcción del género<sup>55</sup>, cuando la categoría nacionalidad nos impide ver posibles mestizajes, o que el lugar de nacimiento no muestre el itinerario de movilidad de un individuo?

El segundo enfoque –emic- es una descripción en términos significativos para el agente que las realiza, se circunscribe a las visiones y sentimientos de pertenencia narradas por los propios sujetos. Éste pretende explorar cómo se producen y construyen los procesos de identificación. De manera que las preguntas no irían referidas a los grupos de pertenencia sino a la autoproducción de los mismos. Los individuos de acuerdo con las categorías dominantes usan estrategias de auto-identificación y de identificación de los otros en la medida que favorezcan su posición en las interacciones con el fin de tener acceso a aquello que más valoren, sea de carácter económico, simbólico o emocional. Los sujetos se construyen a partir de la propia representación que hacen de sí mismos, es decir, se circunscriben a las visiones y sentimientos de pertenencia que narran, de manera que las preguntas no irían referidas a los grupos de pertenencia sino a la autoproducción de los mismos.

Entendemos pues que los vínculos-emic son una parte fundamental de la auto-identidad producida mientras que los vínculos-etic son el resultado de una imposición de las categorías propias de la demografía y de la ciencia que se aplican desde el exterior. La clasificación da lugar a una condición mientras que la identificación llama la atención sobre procesos más complejos, analizando el agrupamiento como un acontecimiento (Brubaker y Cooper, 2001). En efecto, frente a los grupos de pertenencia, aquellos a los que perteneces por adscripción socio-demográfica, están los grupos de referencia: aquel grupo con el que uno se siente identificado, en virtud de sus valores y objetivos, y a los que desea incorporarse aunque no pertenece “objetivamente” a él.

---

<sup>55</sup> Habitualmente se entiende que el *sexo* corresponde al plano biológico mientras que el *género* es el producto de una construcción socio-cultural. Esta noción fue propuesta por el feminismo que respondía a la diferencia con división jerarquizada y poder. Para profundizar sobre la construcción social de la categoría género ver Tubert, S (ed), 2003, *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Ediciones Cátedra, Madrid.

**Tabla 5: Grupo de pertenencia y grupo de referencia**

GRUPO DE PERTENENCIA	GRUPO DE REFERENCIA
Grupo al que se pertenece No es necesaria la identificación	Grupo al que se desea pertenecer Identificación plena con el grupo
No explica necesariamente las acciones sociales de los individuos	Explica las acciones sociales de los individuos
Coinciden en el espacio y en el tiempo todos los individuos	No es necesario coincidir en el espacio ni en el tiempo
Socialización normal	Socialización anticipatoria <sup>56</sup>

Fuente: Según la distinción establecida por Robert, K.Merton

La experiencia del sociograma ha permitido arrojar luz sobre los múltiples significados de la nacionalidad como concepto ambivalente en el que coexisten concepciones jurídicas, subjetivas y sociales. Ambivalencia que la ONG no comparte, dando por hecho, uno, que la identificación de los sujetos pasa por la nacionalidad, y dos, que la nacionalidad es una realidad unívoca para todo el mundo. Estas asunciones son la fuente principal de conflicto que van acompañar la realización de las actividades a lo largo del curso escolar. La experiencia del sociograma apunta la necesidad de explorar, en paralelo, más allá de la mirada del *clasificador*, las reacciones de los estudiantes y los vínculos reales que operan en este instituto.

A pesar de este primer desajuste entre las categorías y sus significados, la ONG a través de las siguientes actividades, da un paso más en su proceso de categorización: de la categoría “nacionalidad” viene a añadirse la categoría “cultural”.

---

<sup>56</sup> Concepto acuñado por Merton (1964). Es una forma de socialización que tiene lugar cuando los individuos adoptan como grupo de referencia un grupo al que no pertenecen, pero aspiran a pertenecer en el futuro, socializándose de acuerdo con lo que perciben de sus normas antes de haberse incorporado a él.



## CAPÍTULO 5. “ENCUENTRO ENTRE CULTURAS”

*“¿Sabes lo que dijo Dios cuando hizo al segundo negro? Ya se me ha quemado otro. ¿Y sabes qué dijo Dios cuando hizo el segundo blanco? Ya se me ha quedado otro crudo.” Cómo y por qué se forma un grupo es algo excepcional. Si fuéramos capaces de quitarnos el color de los ojos, es decir, que no vieras el color de las cosas, estoy seguro que los grupos de alumnos serían interculturales. El color de piel sigue todavía jugando un papel fundamental en la formación de grupos. Y sin embargo las diferencias de cultura hacen que se igualen. Quien trabaja en el terreno se da cuenta que los medios de comunicación no tienen razón en las ideas que transmiten, la cultura no es una frontera en la formación de grupos.”*  
[Orientador IES Mediodía]

Tras la realización del sociograma, la ONG pasó a proyectar una serie de documentales que versaban sobre distintas culturas (andina, árabe, india y brasileña). Este capítulo está dedicado a la presentación y análisis de estos documentales desde una doble perspectiva. (a) En primer lugar, analizándolos como textos culturales que permiten visibilizar el proceso de construcción y representación que se realiza de la diversidad y de otras culturas: ¿cómo se representa al “otro”?, ¿qué tipo de narrativas y metáforas visuales se presentan?, ¿qué elementos y características son destacados? El análisis de las imágenes visuales en paralelo con el uso del lenguaje permite acceder a los marcos a partir de los cuales se piensa y representa a los inmigrantes. (b) En segundo lugar, observando las reacciones que provocaron en la clase, donde las representaciones entran en colisión con la mirada de los sujetos representados: ¿qué efectos producen? A través del contenido de los documentales podremos observar las representaciones culturales existentes de los distintos colectivos y la identificación de los alumnos con dicho contenido, una nueva oportunidad para observar el encuentro entre los sujetos y sus categorizaciones.

Una vez finalizada la proyección de los documentales, la ONG organizó unas jornadas de convivencia intercultural con el objetivo de trascender el conocimiento de las culturas –supuestamente adquirido a través de los documentales-, a la puesta en práctica de la interacción entre sujetos culturalmente diferentes. Con el análisis de esta actividad, terminamos de reconstruir la particular visión sobre “la gestión de la interculturalidad” que detenta la ONG y los escollos con los que se enfrenta.

## 5.1 Proyecto “Miradas del Sur”

El proyecto “*Miradas del Mundo: la participación infantil, un camino para lograr el encuentro de culturas*”, fue ideado por la ONG en el marco de los talleres interculturales para “*abordar de manera enriquecedora la diversidad cultural en las aulas a partir del conocimiento de las diferentes culturas*”<sup>57</sup>. Este proyecto quiere poner de manifiesto la complejidad de las relaciones derivadas de la composición multicultural de la actual sociedad, al mismo tiempo que busca establecer momentos de encuentro entre personas de diferentes culturas con el objetivo “*de lograr un conocimiento mutuo que nos enseñe a convivir*”.

Para llevar a cabo estos objetivos, la ONG proponía trabajar en los siguientes puntos:

- 1- Reconocer que habitamos en un entorno intercultural.
- 2- Profundizar en el conocimiento de las distintas culturas.
- 3- Cuestionar los tópicos culturales y los estereotipos.
- 4- Promover el encuentro intercultural entre chicos y chicas de distintas procedencias.

### 5.1.1 El material audiovisual y las guías didácticas

Para la realización de estos objetivos, la ONG contaba con la producción de una serie de documentales que versaban sobre las distintas culturas provenientes de los países del sur con un fin pedagógico: mostrar la vida de niños y jóvenes de otros países y culturas. Los documentales venían acompañados por guías didácticas sobre “las culturas” - estructuradas en bloques temáticos y con actividades- y guías para el vídeo-forum con el fin de fomentar la reflexión y el debate, tal y como se expone en la presentación de la actividad:

El material audiovisual se presenta como elemento motivador, para ser proyectado en el aula a estudiantes de Secundaria, con acompañamiento y dinamización por parte del profesorado o facilitador<sup>58</sup>.

Tanto el audiovisual como la guía que lo acompaña están encuadrados dentro de un proyecto didáctico más amplio que

---

<sup>57</sup> Reproduzco el vocabulario utilizado por la organización, al igual que los títulos de los documentales y guías, propio de la representación técnica-ideológica en la que se sustenta.

<sup>58</sup> Hace referencia a un representante de la ONG que lleve a cabo estas y demás actividades, en este caso la autora de esta investigación.

incorpora también una unidad didáctica completa, además de otros elementos y actuaciones que puedan favorecer la consecución de los objetivos del proyecto. El material está pensado para que pueda ser utilizado en diferentes áreas: sociales, ética, lengua, procesos de comunicación, educación religiosa, etc. Dependiendo del área que se trate, del nivel del alumnado y del criterio del profesor o facilitador, se podrán desarrollar diferentes actividades, a partir del eje motivador de los diálogos e imágenes del vídeo y de los bloques temáticos que se presentan en la guía.

Tantos los documentales como las guías han sido elaborados por ONG y Fundaciones, tanto españolas como locales, que se encuentran en el país que retratan. En todos ellos se ha pretendido dar voz a los protagonistas de la historia, autóctonos del lugar retratado, con el fin de crear un proceso participativo en el desarrollo de los documentos audiovisuales.

Nos encontramos por tanto ante un material audiovisual de carácter etnográfico:

*“[...] aquellos que pretenden representar una cultura de forma holística, a partir de la descripción de los aspectos relevantes de la vida de un pueblo o grupo social” (Ardevol Piera, 1996: 2).*

Cada uno de estos documentales versaba sobre la cultura de un país concreto y pretendía acercar la realidad cultural de éste a través de los testimonios de niños, niñas y adolescentes que narraban sus vivencias y expectativas mostrando su estilo de vida. A través de sus vidas y aspiraciones se realizaba un retrato de la sociedad a la que pertenecen. Se buscaba, a través de las narraciones de otros niños, facilitar la empatía de los estudiantes y que éstos comprendieran mejor la situación social y especificidades culturales de los mismos desde una perspectiva juvenil compartida. Los documentales retrataban las distintas realidades en que viven los jóvenes de otros lugares del mundo, con una clara voluntad comparativa entre los mismos, a partir de categorías operativas muy diferenciadas (rural/urbana, ricos/pobres, norte/sur, etc.).

Las guías didácticas que se adjuntan a cada uno de los documentales vienen divididas de la siguiente manera: unos datos generales sobre el país y la cultura que se busca retratar, y la presentación en bloques temáticos, dependiendo del documental, de los principales temas a tratar. A continuación se copia el índice de la guía didáctica relativa a la cultura árabe y andina:



La cultura árabe.....	5
Datos sobre el mundo árabe.....	6
Algunos datos sobre Marruecos.....	7
Bloque 1: Conociendo a los otros me conozco más.....	8
Bloque 2: Temor y rechazo.....	10
Bloque 3: No es lo mismo ni es igual.....	12
Bloque 4: El sueño de una vida mejor.....	14
Bloque 5: Falsas Ilusiones.....	16
La cultura andina.....	18
Datos sobre la región andina y Mapa.....	19
Algunos datos sobre Colombia.....	20
Bloque 1: La globalización.....	21
Bloque 2: Países ricos y países pobres.....	23
Bloque 3: Estereotipos y prejuicios.....	25
Bloque 4: Inmigración en la actualidad.....	27
Bloque 5: Los adolescentes opinan.....	29

Estas guías didácticas se convierten en herramientas de análisis e interpretación de los documentales y marcan una distinción sobre qué es importante tratar y qué no, dirigiendo de esta forma la actividad hacia los objetivos de la ONG.

### 5.1.2 El desarrollo de la actividad

La actividad se desarrolló de la siguiente forma: cada semana se emitía un documental con una duración aproximada de 15-20 minutos en clase. Tras la emisión del mismo, se realizaba una breve presentación (según el interés del profesor) geográfica, económica o política de la región o país retratado por el documental. Finalmente se pasaba a debatir, en función de la guía, los temas fundamentales propuestos.

Con base en el principio de participación que se presuponía a estos talleres, y con posterioridad al desarrollo del documental y la realización de los debates y ejercicios contenidos en la guía didáctica, se pedía a los alumnos presentes de la cultura correspondiente al documental que era proyectado, que intervinieran en clase y dieran su punto de vista sobre el documental enriqueciéndolo a través de sus propias experiencias y estableciendo un vínculo entre el “allí” y el “aquí”. ¿Qué había cambiado en sus vidas? ¿Qué recuerdos tenían de su país de origen? Se les brindaba la oportunidad de compartir sus experiencias, hablar sobre su percepción acerca al contenido del documental, y a partir del mismo, hablar de su país, sus costumbres, etc.

Se trataba, por tanto, de una actividad que pretendía sentar unas bases mínimas de conocimiento teórico -a través del documental y de las guías didácticas- y que serían enriquecidas a partir de las diferentes experiencias de los sujetos. De esta forma, a través de la teoría y de la práctica, se transmitiría al resto de los alumnos un conocimiento general sobre las diferentes “culturas”.

El desarrollo de la actividad, tal y cómo estaba ideada por la ONG, estaba pensado para que los alumnos siguiesen el siguiente proceso de razonamiento:

- Hacerse preguntas y explorar sus conocimientos previos, descubrir los estereotipos y hacer que salgan a la luz los prejuicios (propios y ajenos).
- Sustituir los prejuicios y estereotipos detectados por la información que proporciona el material presentado, y en su caso los compañeros de pupitre, para ampliar conocimientos y profundizar sobre las distintas culturas.
- Lograr la empatía con el extranjero, entender la situación de los países del Sur y los motivos que llevan a las migraciones.
- Analizar la situación de los inmigrantes en España y los problemas de integración a los que deben hacer frente.

### **5.1.3 Un análisis de marcos del documental etnográfico como modo de representación cultural**

Si bien los objetivos de la actividad eran los expuestos, mis objetivos de investigación consistían, en una primera fase, en el análisis de los documentales como modo de representación y categorización cultural. Para realizar un análisis de los documentales es fundamental hacerse las siguientes preguntas: ¿Quién lo cuenta? ¿Qué cuenta? ¿Qué no cuenta? ¿Cómo lo cuenta? ¿Qué efectos pretende producir? ¿Qué efectos produce? Mirar un documental no sólo nos da información de las personas representadas, sino del propio *mirar*.

Los documentales pueden verse, en primer lugar, como un medio de comunicación, es decir, un sistema de transmisión de información. En este sentido, son utilizados para comunicar una determinada realidad socio-cultural a un público que, al ver el documental, adquiere cierto conocimiento sobre cómo son, cómo viven, cómo piensan o

cómo se comportan otras personas. El documental desde este prisma se realiza para transmitir un nivel de conocimiento sobre un aspecto social o cultural y para mostrar ciertas características de una sociedad o un grupo social, cumpliendo de alguna manera un rol pedagógico. Las teorías más extendidas sobre el cine como método pedagógico se basan en la creencia de que la imagen es superior a la palabra, que el cine motiva más a los jóvenes porque están más acostumbrados a este medio que a la lectura, y que permite una implicación emotiva del alumno con el tema tratado (Ardèvol Piera, 1994). Sin embargo, precisamente debido a este último factor cognitivo, los documentales pueden no tener como único objetivo la transmisión de un determinado conocimiento, sino también el de promover determinadas visiones o ideales que buscan la concreción de unos objetivos.

El contenido de los documentales supone por tanto adentrarnos en los marcos interpretativos que dan significado a la construcción de las diferencias culturales.

*"Los marcos son los principios de la selección, el énfasis y la presentación integrada de la pequeña teorías tácito acerca de lo que existe, lo que sucede, y lo que importa." (Gitlin, 1980: 6)*

Los marcos no son descripciones simples de hechos objetivos, sino que tienden a ser una “representación estratégica” conformando un principio de organización que transforma la información en representaciones específicas que dan significado a dicha realidad, estructuran la comprensión de las mismas y guían la acción de los actores sociales (Tuchman, 1978; Entman, 1993). El análisis de marcos se concibe por tanto como el estudio de las interpretaciones que se utilizan en la reconstrucción y negociación de la realidad por parte de los actores sociales. ¿Qué marcos interpretativos utiliza la ONG a través de los documentales?

La utilización de estos vídeos como producción cultural y técnica para la representación del “otro” es muy usual: imágenes sobre la diversidad cultural, en especial, sobre culturas etiquetadas como no occidentales (Carreño, 2006; Ardèvol Piera, 1996). El simple hecho de titular estos documentales bajo la rúbrica de “cultura” es ya en sí misma una forma de representación. La cultura pasa de ser un concepto teórico a convertirse en una realidad visible y concreta, con rostros, situaciones reales y escenarios que familiarizan con su existencia. Los protagonistas de los documentales

son jóvenes de edades muy cercanas a las de los alumnos, facilitando la comparación e identificación de éstos, como sujetos jóvenes y culturalmente diferentes. Estos documentales han sido elaborados con la voluntad de mostrar, a los países receptores de inmigrantes, las distintas realidades de donde provienen quienes hoy están sentados en los pupitres de las escuelas, pero sobre todo, de generar cierta empatía con los mismos.

Frente al planteamiento que defiende la idea de que el proceso de categorización social y cultural constituye uno de los procesos cognitivos indispensables para organizar y simplificar la realidad con base en los recursos cognitivos limitados del ser humano, encontramos el planteamiento según el cual el proceso de categorización implica en sí mismo una elaboración y reconstrucción de la información más que una reducción de la misma (Fiske y Neuberg, 1990, Hamilton y Trolier, 1986; Rosch, 1975).

No se trata por tanto de un documental neutro que simplemente pretende trasladar una realidad sino que quiere transmitirla y sensibilizar a un determinado público con ella. No sólo nos informan sobre aspectos de un determinado grupo social, sino que la información está construida de una forma muy concreta dando lugar a un *inmigrante imaginado* culturalmente diferente.

El uso de la imagen de otras gentes para la construcción de un discurso sobre ellas supone un ejercicio de poder, ya que el realizador –en este caso la ONG-, generalmente impone su punto de vista sobre las sociedades representadas.

*“¿Quién tiene el poder para representar a quién? ¿Cuáles son los efectos de esas imágenes en la formación de nuestras actitudes y nuestras memorias sobre otros grupos? Estas preguntas son fundamentales en un mundo donde las representaciones visuales perpetúan las ideologías dominantes.”* (Kuehnast, 1992: 183).

A través del contenido narrativo de los documentales se produce un interesante proceso de construcción de categorías que producen un efecto espejo respecto de los propios estereotipos sociales en los que se anclan dichas categorías. Una vía de poder es la apropiación de las imágenes de otras culturas por nuestro propio orden simbólico. En este sentido, el cine etnográfico puede entenderse como un producto de la industria

cultural a través del cual se transmiten los valores de la sociedad dominante y la visión que ésta tiene de la diversidad cultural (Ardèvol Piera, 1996).

¿Qué aspectos destacan, a través de los documentales, de las diferentes culturas? ¿Cómo son representadas y bajo qué pretextos? Existen dos importantes elementos de análisis, aquel basado en la representación del otro, cómo los documentales caracterizan el sujeto culturalmente diferente, pero también el contexto y pretexto en el que ese otro culturalmente diferente adquiere relevancia, es decir, qué intereses son asociados a la voluntad de conocer las distintas culturas. Vamos a comenzar por este último.

## **5.2 Las “Culturas” que migran**

Si bien los títulos de los documentales hablan de “culturas” de manera abstracta, su posterior visualización muestra como éstas son ancladas en un contexto bien determinado: el retrato de unos países del sur, económica y socialmente en situación de gran vulnerabilidad, que fuerza a su población a buscarse la vida en un lugar mejor. Las “culturas” están por tanto asociadas a un contexto socioeconómico determinado que pone en contraste las diferencias entre el “allí” y el “aquí”. Los inmigrantes se convierten en los representantes máximos de dichas culturas siendo portadores de sus especificidades y particularidades. La intención de asociar las “cuestiones culturales” a los alumnos extranjeros del aula queda evidenciada, no sólo a través del contenido de los documentales como tendremos ocasión de comprobar a continuación, sino a través del desarrollo mismo de la actividad donde deberán de participar en el documental relativo a su cultura de origen.

Detenernos en el contenido y análisis de cada uno de los documentales resulta repetitivo ya que, a pesar de representar diferentes culturas, y aquí es donde reside precisamente la paradoja, los patrones de la construcción de la diferencia y los marcos en los que se anclan acaban por repetirse entre unos y otros. Dicho de otro modo, aunque se retraten diferentes culturas, éstas se contextualizan a partir de unos mismos elementos, como tendremos ocasión de comprobar. Por ello, sólo nos detendremos en los dos primeros documentales -Marruecos y Colombia- utilizando como criterio de elección el número de niños de dichas nacionalidades presentes en el aula y la oportunidad que nos brinda para comprobar las reacciones que la proyección produce entre éstos. En el siguiente

apartado realizaré un acercamiento a las temáticas más importantes de cada uno de los documentales de la forma más descriptiva posible, pasando por los puntos clave del recorrido narrativo.

### **5.2.1 La cultura árabe**

El primer documental se centra en la “cultura árabe”, concretamente, en Marruecos. Está dividido en dos módulos, el primero sobre el mundo árabe, el segundo sobre el Islam. Explica las tradiciones del país, la forma de vida de sus habitantes y se centra en la situación de la infancia y las causas que llevan a muchos jóvenes a emigrar hacia Europa. Aparecen distintos adolescentes que reflexionan sobre las ventajas e inconvenientes de vivir en el país de origen. Cada uno de los personajes transmite y representa una idea clave del documental: Hamid, el protagonista, es un joven marroquí en situación social muy precaria, desea emigrar a España y nos habla de la dura situación económica y social que viven en su país. Youssef es un inmigrante marroquí que lleva viviendo en España dos años y nos muestra las oportunidades que le ha brindado el país para mejorar su situación. A través de Isaa y Mounia se muestran las particularidades de la cultura árabe, nos hablan del Ramadán, del Corán, de la alimentación y costumbres, resaltando los puntos positivos de dicha cultura, y alguno negativo, como la situación de desigualdad que vive la mujer.

El documental, a partir de sus distintos personajes, además de caracterizar algunas especificidades de la cultura árabe y mostrarnos imágenes de los lugares más emblemáticos de Marruecos, reconstruye el proceso migratorio: desde los factores de expulsión tradicionales que configuran la voluntad de emigrar hasta la llegada e integración en la sociedad receptora. Quién emigra y por qué, cómo lo hace y qué resultados obtiene, tal es el hilo argumental del documental. Éste transcurre por los siguientes puntos de interés:

#### **5.2.1 a La caracterización de Marruecos como país de emigración**

El vídeo arranca con la difícil situación económica que vive la sociedad marroquí y en especial los jóvenes, símbolo del futuro del país. Se mezclan imágenes del caos de una ciudad con fábricas textiles repletas de trabajadores muchos de ellos menores de edad, con calles sin asfaltar, casas en paupérrimas condiciones, y personas subidas en burros:

**Ilustración 10. Imagen del documental: El retraso socioeconómico**



Fuente: Documental “Marruecos”. Proyecto “Miradas al Sur”

Estas primeras imágenes vienen acompañadas de una voz *en off* de la que hemos extraído los siguientes fragmentos narrativos:

*“A pesar de haber conseguido grandes avances en la escolarización de niños y niñas, los principales problemas de la educación en Marruecos son **la falta de formación** y el **abandono escolar**. Como consecuencia de estas **deficiencias**, muchos **jóvenes marroquíes sin preparación** acceden a un mercado laboral **inseguro** donde difícilmente encontrarán un trabajo digno y estable”* [Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur-]

*“En Marruecos, la mayoría de **trabajadores** contratados en las empresas de producción, trabajan unas 10h al día durante seis días a la semana, con salarios mensuales inferiores a 150 euros al mes. Muchos de estos trabajadores son **niños menores** de 15 años, y para ellos, la situación es todavía **peor**. Sus salarios mensuales no suelen llegar a los 60 euros. Hay 600.000 niños menores de 15 años que trabajan en Marruecos, la mayoría de ellos en explotaciones agrícolas familiares”* [Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur-]

### Ilustración 11. Imagen del Documental: la explotación infantil



Fuente: Documental “Marruecos”. Proyecto “Miradas al Sur”

*“Todos estos trabajos están **mal pagados**. Mounia trabaja desde las 6h de la mañana hasta la noche por 100 euros al mes y además hay otros muchos **problemas**. “Hoy por ejemplo es día 10 y todavía no nos han pagado. Sabemos que hay jóvenes que mueren en el mar por ir ahí. ¿Por qué hacen eso? Lo hacen por los **problemas** que tenemos en Marruecos, lo hacen para trabajar. Si tuviésemos trabajo aquí, nadie se sacrificaría por ir por ahí!” [Documental, Marruecos-Proyecto Miradas del Sur-]*

La imagen de fuerte precariedad económica y social es la primera carta de presentación de este documental y el punto de partida del proyecto migratorio de muchos marroquíes:

*“La realidad de un país donde 4 de cada 10 jóvenes **no tienen un trabajo** estable, acaba con las ilusiones de aquellos que ven como **única alternativa la emigración**.” [Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur-]*

#### 5.2.1 b Caracterización de España como país de inmigración

Estos factores tradicionales de expulsión de los emigrantes son rápidamente contrastados con los factores de atracción de los países receptores de inmigración como es el caso de España, que es caracterizada con una imagen de progreso y bienestar. Abdelmor nos muestra esta mirada de España:

*“He recibido una carta de un amigo que vive en **España**, le pregunté qué tal le iba y me contesta que está trabajando y que le va bien, que tiene **un buen trabajo** y*



*que gana **bastante dinero**. Mi amigo dice que los españoles son **buena gente**, que vaya con él, que **voy a estar bien ahí**. Me gustaría ir y construir mi **futuro ahí**. **Todo** lo que mi amigo buscaba lo ha encontrado ahí, **vive muy bien**.”*  
[Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur-]

Frente a la situación de caos y precariedad de Marruecos, España se presenta como un país de oportunidades, bonito, con gente acogedora y en el cual superar gran parte de las limitaciones encontradas en el país de origen. Para mostrar esta idea, el documental presenta al personaje de Youssef, inmigrante marroquí que lleva dos años viviendo en Toledo. La cámara se sitúa en la escuela, donde Youssef charla y se ríe con sus compañeros de clase. Todos opinan sobre su llegada y adaptación al entorno, que tan solo su timidez dificultaba en los inicios. Ahora se encuentra perfectamente integrado, a tenor de lo que opinan sus compañeros y profesores, y satisfecho con su vida en Toledo, ciudad que, como se encarga de recoger el documental, es ejemplo de tolerancia:

*“Youssef es un joven marroquí que llegó a España hace ya 2 años. Tenía las mismas **ilusiones** que Hamid y decidió hacerlas realidad en **Toledo**, ciudad que en el pasado fue ejemplo de **tolerancia** y **convivencia** entre las tres **cultura**: la judía, árabe y la cristiana.”* [Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur-]

### 5.2.1 c Las instituciones integradoras

El documental muestra imágenes de Youssef en la escuela, junto a sus compañeros, participando en una asociación juvenil a la salida de la escuela. Dos instituciones son las encargadas de la integración social de los inmigrantes, la institución escolar y las ONG. La escuela es la responsable de la educación formal de los sujetos mientras que las ONG lo son de la educación informal.

La importancia de las ONG en la integración de los jóvenes queda patente a lo largo del documental, primero en Marruecos donde éstas ayudan a las personas a encontrar empleo y defender sus derechos,

*“En muchos casos, especialmente en barrios periféricos donde la tasa de paro se dispara, algunas **asociaciones** trabajan de forma **solidaria formando a jóvenes** como Hamid para que puedan incorporarse al mundo laboral marroquí.”*  
[Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur-]

Las ONG también destacan en Toledo, donde favorecen la participación e integración juvenil. Estas asociaciones son relacionadas con imágenes donde queda plasmada la

alegría de la gente, su trabajo solidario y los efectos beneficiosos que producen a su alrededor. La música, el ritmo del documental y las imágenes que lo acompañan muestran la voluntad por ensalzar la labor y participación de estas ONG, especializadas en función de las necesidades y problemáticas de cada país.

#### **5.2.1 d Las tradiciones y costumbres como elementos positivos**

El documental regresa a Marruecos antes de finalizar para mostrarnos a través de Issa y Mounia, dos jóvenes marroquíes, las tradiciones y costumbres propias de la cultura árabe. Éstas recogen principalmente los aspectos positivos de las mismas. En ellas nos muestran imágenes muy sugerentes: mezquitas, rezos, rituales festivos, mujeres pintándose con henna, etc.

*“El espíritu solidario está presente en la religión y la cultura árabe que fomentan la hospitalidad y la caridad con quién más lo necesita. El ayuno del mes santo del ramadán cumple estos criterios. El ayuno comienza cada día en el amanecer y termina cuando se pone el sol. Durante el ayuno los musulmanes tienen prohibido comer, beber o fumar.” [Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur]*

No obstante, estos beneficios de la cultura árabe, no resultan suficientes frente a la falta de oportunidades. El documental finaliza con la siguiente frase:

*“Muchas tardes, Hamid y su amigo pasean por la playa, soñando con ser algún día pasajeros de los barcos que parten diariamente desde su ciudad hacia España.”*

#### **5.2.2 La cultura andina**

El segundo documental, que trata la “cultura andina” se divide en tres módulos, el primero sobre población y economía, el segundo sobre historia y civilización y el tercero sobre la vida social, proponiendo un acercamiento a la cultura andina a través del caso de Colombia. Ofrece una panorámica de la situación de las culturas andinas en un mundo globalizado. A través de la visión de jóvenes colombianos nos aproximamos a la situación de su país y sus opiniones sobre la emigración.

#### **5.2.2 a La globalización, ¿una oportunidad para la multiculturalidad?**

El documental comienza con una voz en *off*:

*“Estos tiempos no sólo significan la dispersión, **tolerancia**, **derecho de las etnias** y la **diferencia**, también significa la **insensatez** y amenaza de algunos individuos en privatizar y **homogeneizar** el planeta al costo de su propia **deshumanización**.”*  
[Documental, Colombia- Proyecto Miradas del Sur-]

Esta idea viene acompañada por dos tipos de imágenes, las primeras repletas de personas de distintos lugares del planeta, con vestimentas típicas, gente sonriente, fiestas, niños jugando, etc., pero rápidamente le suceden imágenes de guerras, bombardeos, y tristeza en el rostro de la gente. Gracias a la globalización, el contacto entre personas y el conocimiento sobre sus ideas, valores y formas de vida ha aumentado. Sin embargo hay personas que piensan que sus países se fragmentan y sus valores se pierden tratando de recuperar un mundo homogéneo a través del racismo y la discriminación de la diferencia.

Tras esta breve y dicotómica presentación del estado actual del mundo a través de imágenes y palabras muy elocuentes asociadas a cada una de ellas, el documental se centra primero en Latinoamérica, donde hace un brevísimo recorrido histórico, para finalmente acabar en Colombia.

### 5.2.2 b Cualquier tiempo pasado fue mejor

Tras situar geográficamente el continente americano, el documental comienza recogiendo algunas de las manifestaciones culturales prehispánicas hasta la llegada de los colonos españoles.

**Ilustración 12. Imagen del documental: El mestizaje**



Fuente: Documental “Colombia”, Proyecto “Miradas al Sur”.

Los aztecas, los mayas, los incas y demás “aborígenes” junto a las diversas manifestaciones culturales que han legado, ocupan los primeros minutos. Imágenes de distintos pueblos y tribus en los que los hombres se pintan la cara, mientras que mujeres desnudas de medio cuerpo preparan alimentos, se entremezclan con monumentos propios de esa época. Resalta la riqueza cultural existente en todo el continente. La llegada de los colonos españoles pone fin a la era prehispánica y acaba por producir el “mestizaje de culturas” propio de muchas regiones latinoamericanas.

*“Tras el **descubrimiento** de América por Cristóbal Colón, con la conquista española surge el **mestizaje** como **mezcla** de la sangre que se tradujo en una mezcla de **culturas** plasmada en las artes y múltiples formas de organización social.”* [Documental, Colombia- Proyecto Miradas del Sur-]

De la colonización, el documental da un salto histórico hasta llegar a la situación actual. Deja de un lado la región latinoamericana para centrarse en la situación de Colombia. Esta es caracterizada a través del conflicto que vive actualmente el país. Imágenes de hombres armados, niños medio desnudos por calles sin apenas asfaltar, jóvenes con graves problemas de desnutrición, madres con niños en la calle pidiendo limosna, prostitución infantil, etc., se acompañan de la canción “Mala vida” de Manu Chao.

**Ilustración 13: Imagen del documental: pobreza infantil**



Fuente: Documental “Colombia”, Proyecto “Miradas al Sur”.

El siguiente fragmento narrativo se encarga de poner el contenido a tales imágenes:

*“El narcotráfico, ha generado múltiples problemas como el **deterioro** del tejido social, la **violencia** en la familia, el **desempleo**, la **desconfianza**, la resolución violenta de los **conflictos** y un **débil** desarrollo de organizaciones de la sociedad civil. Situación de conflicto entre los actores armados, las **guerrillas** paramilitares, y las políticas del Estado de **represión** social y económica contribuye para que la situación de sus habitantes sea **difícil**.”* [Documental, Colombia- Proyecto Miradas del Sur-]

Frente a esta difícil situación se encuentra como única esperanza el eje cafetero, zona próspera que ha permitido durante décadas mantener un importante desarrollo económico y proporcionar un nivel de vida aceptable a familias enteras. El café colombiano, conocido en el mundo entero, también ha entrado, lamentablemente, en crisis.

### **5.2.2 c La emigración como única salida hacia el progreso**

Todo esto conduce una vez más a la necesidad de emigrar de una población sin apenas posibilidades de futuro.

*“Hay una **fuerte oleada de emigrantes** hacia España específicamente. En el caso del departamento Quindiu, municipio con una población muy pequeña, hay por ejemplo tres o cuatro **casas de cambio**. Estudios han identificado que la mayoría de los **recursos** que reciben los habitantes de este municipio y que sostienen parte de la **economía** local están asociados a las remesas y giros internacionales”. “Han emigrado a España cerca de 200.000 personas **ilusionadas** con emplearse.”* [Documental, Colombia- Proyecto Miradas del Sur-]

Muchos niños, niñas y jóvenes deben llevar una vida independiente como consecuencia de la emigración de sus padres. Esto sirve al documental para introducir el tema de la importancia de las organizaciones no gubernamentales en la integración y participación de estos jóvenes en la vida comunitaria.

### **5.2.2 d Las ONG como referentes para la integración**

En un espíritu “*de paz, dignidad y tolerancia, igualdad y solidaridad*” se enmarcan dichas organizaciones que buscan el respeto y promoción de los derechos humanos de los más jóvenes. Tienen lugar distintas expresiones juveniles a través de las cuales se insiste sobre los ideales de la juventud, los sueños y deseos de muchos colombianos y cómo éstos ideales encuentran su reflejo en estas organizaciones. Jóvenes alrededor de

una fogata, de noche, cantando y tocando la guitarra son el trasfondo de las palabras que muchos de ellos comparten con el espectador.

*“Estamos **construyendo paz**, estamos construyendo historia, estamos construyendo futuro, estamos construyendo sueños. ¿De qué manera lo estamos haciendo? Somos **jóvenes activos** que trabajamos para ello.”* [Documental, Colombia-Proyecto Miradas del Sur-]

Ambos documentales tienen, como hemos podido observar, varios elementos en común: una situación de clara desventaja socioeconómica, la inmigración como marca estructurante de ambos países, las diferencias culturales como elementos de enriquecimiento y, finalmente, el papel que juegan las ONG en la integración de los jóvenes, tanto “allí” como “aquí”. A través de estas caracterizaciones, el documental apunta una serie de elementos asociados a las culturas y por tanto a los sujetos culturales que migran a España, que pasaremos a analizar en el siguiente apartado.

### **5.3 Representaciones del “otro”**

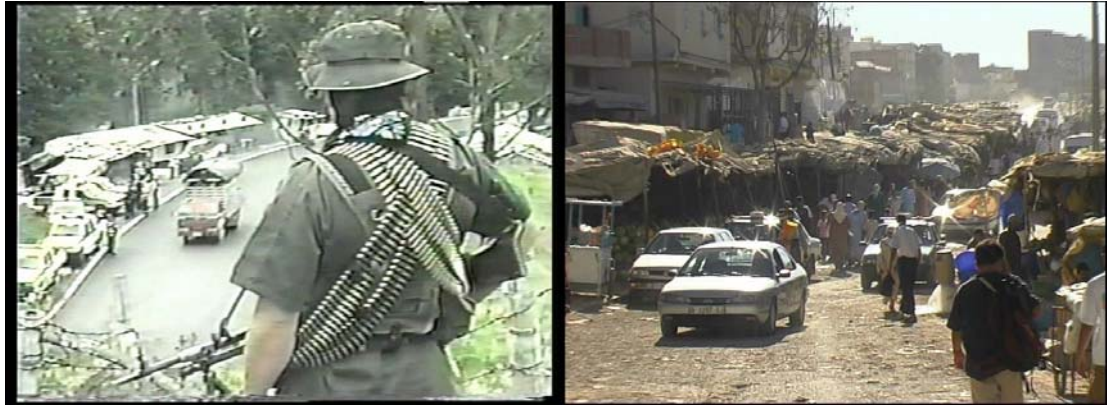
Vamos por lo tanto a pasar a analizar los distintos marcos que subyacen en estos documentales en la representación del “otro”. Son principalmente tres: el marco del miserabilismo, el marco de la alteridad exótica y el marco de la autorreflexión. El primero hace referencia a la necesidad de pensar “las culturas” a través del inmigrante pobre como máximo representante de una cultura no adulterada y exagerando determinados rasgos asociados a la pobreza como la bondad, la solidaridad, o la superación. La segunda estrategia de representación tiende a establecer categorías estereotipadas en las que ciertas culturas pueden o deben existir, -lo exótico o lo folklórico-. En tercer lugar, la cultura se utiliza como una reflexión de un “nosotros” positivo, a través de las otras culturas se toma conciencia de los rasgos propios.

#### **5.3.1 Herederos de la miseria**

A través de una descripción miserabilista y negativizadora, los países del “sur” son descritos como expulsos de personas que tienen que dejar su país para poder sobrevivir o mejorar su condición. La referencia al territorio, a los pueblos o barrios de los que provienen estos jóvenes son representados o bien como zonas sin ley, entregadas a la economía paralela de los tráfico y a la delincuencia -Colombia-, o como

reductos de casas tradicionales perdidas en medio de la naturaleza, con calles sin asfaltar, animales sueltos, viviendo casi en un “estado de naturaleza” –Marruecos-.

**Ilustración 14: Imagen del documental: causas de la emigración**



Fuente: Documental “Colombia” y “Marruecos”. Proyecto “Miradas al Sur”

La presencia e importancia que se otorga al territorio y sus características marca la idea de una identidad asociada al mismo que define y configura al sujeto. Los desequilibrios territoriales son un reflejo más de los desequilibrios sociales que afectan las poblaciones retratadas (Belarbi, 2004). El inmigrante es originario por tanto de un país subdesarrollado, huye de la pobreza y el paro en busca de mejores oportunidades. Es precisamente a partir de la imagen de estos países como se construye la idea del inmigrante como poco formado, carente de normas sociales o laborales, asemejado a la idea de bárbaro, palabra que ha tendido a ser utilizada para referirse a los pueblos que se consideran culturalmente atrasados, subdesarrollados, ignorantes o desviados (Santamaría, 2002).

Esta imagen se construye sin embargo desde una mirada condescendiente, de pena y cierta compasión, en la que los sujetos son víctimas de unas condiciones socioestructurales que limitan el desarrollo de una vida digna. La emigración es planteada como uno de los pocos caminos para recuperar la dignidad y alcanzar un nivel de desarrollo social aceptable. Esto genera inevitablemente una asociación entre inmigración y pobreza que repercute en la mirada que se proyecta sobre ellos. Sin desmentir esta relación, el problema aparece cuando se reduce la multicausalidad del proyecto migratorio a una única variable.

No olvidemos que una serie de trabajos han intentado indagar sobre las principales causas de migración. Teniendo en consideración la encuesta del CIS realizada en 1996 como marco general<sup>59</sup>, se identificaron al menos cinco razones que motivaron la emigración: (1) tener más libertad; (2) buscar trabajo; (3) ampliar los estudios y la formación; (4) ganar más dinero y (5) reunirse con la familia. Las razones para salir de sus países de origen son por tanto diferentes y muestran situaciones de partida muy heterogéneas. Sin embargo, éstas son reducidas a cuestiones de miserabilismo social; la razón por la que los hijos de inmigrantes se encuentran en las aulas españolas es porque sus padres son pobres, no cabe otra interpretación a tenor de los documentales.

Ahora bien, esto plantea un interrogante, pues mientras el documental otorga el protagonismo del proyecto migratorio a los propios jóvenes, la mayoría de éstos se encuentran en Madrid por una decisión únicamente familiar en la que ellos en muchas ocasiones no han participado. La problemática de las “segundas generaciones” queda así dibujada: los hijos de inmigrantes son considerados como una prolongación de la problemática de sus padres sin concederles la autonomía necesaria como para hacer de ellos sujetos con nuevas o diferentes problemáticas. La importancia de los orígenes, económicos y culturales, de los lugares de procedencia, de sus familias, convierte en verdaderos herederos a este grupo social, beneficiarios y prisioneros de la trayectoria recorrida por la primera generación y sus características.

Sin embargo, como se ha demostrado en más de un estudio (Aparicio, 2001, 2007), la situación que caracteriza a esta segunda generación es completamente heterogénea: una pequeña minoría ha nacido ya en España, otros han llegado siendo muy pequeños, por lo que apenas tienen recuerdo de su país de origen, y algunos, en la puerta de la adolescencia, han pasado más tiempo “aquí” que “allí”. El documental silencia esta heterogeneidad y los vincula a todos de la misma forma y con la misma intensidad a la problemática de sus orígenes, no sólo desde una perspectiva de clase social, sino, como veremos a continuación, desde una perspectiva culturalista.

---

<sup>59</sup> ESTUDIO CIS nº 2.216 Regularización de inmigrantes (Encuesta a extranjeros en situación irregular)



### 5.3.2 Herederos del exotismo

Junto a estos discursos más economicistas, convive la representación de los lugares, culturas y gentes como curiosidades, presentadas bajo el signo de lo pintoresco y lo diferente: las celebraciones públicas de festividades, ritos y demás van edificando una idea de exotismo y romantización de la alteridad. En efecto, el “otro” no sólo se presenta como económica y socialmente desaventajado, sino también como culturalmente diferente. La presencia de imágenes que tratan de destacar los aspectos más folklóricos y llamativos asociados a una cultura, en su faceta más amable, es una constante a lo largo de los documentales.

**Ilustración 15. Imagen del documental: la folklorización de las culturas**



Fuente: Documental “Colombia”. Proyecto “Miradas al Sur”

Esta folclorización de la cultura tradicional forma parte de las estrategias empleadas para la normalización de la diversidad (Zubero, 2004). Estas estrategias se basan, de acuerdo con este autor, en tres presupuestos básicos.

(a) *La naturalización de las diferencias culturales*: Las culturas son concebidas como entes internamente homogéneos y externamente delimitados. ¿Cómo analizar tan diversas problemáticas sociales con una misma herramienta conceptual? El reto no es fácil, todo elemento de clasificación supone la simplificación y homogeneización de las diferencias internas y la exacerbación de las diferencias externas. Tal ejercicio sólo puede resolverse mediante dos procedimientos. Uno, a través de su utilización como un

concepto de significado “suave”, es decir, incidiendo en su carácter múltiple, fluido, fragmentado y construido. Estos calificativos permiten enfrentarse a los trabajos desde una perspectiva más reflexiva pero no permiten construir analíticamente el objeto de estudio y menos aún realizar una representación documental basada en las culturas. El otro procedimiento consiste en la utilización de su significado más “fuerte”, esencializando y acordando unas características indudables que convierten la cultura en una jaula de oro. Este segundo es por lo tanto el planteamiento básico de dos perspectivas en principio contrapuestas: la de aquellos que rechazan la posibilidad misma de una convivencia multicultural -tesis del choque de civilizaciones (Huntington, 1997), el umbral de la tolerancia, etc.-, y la de aquellos que apoyan el multiculturalismo desde la óptica del relativismo cultural que exagera y fosiliza las diferencias llegando al “multicomunitarismo” (Touraine, 1997).

(b) *La folclorización del otro y su exotización.* Cuando lo extraño se vuelve exótico se inserta en categorías culturales que permiten su manejo, y algunos autores denominan este movimiento como “multiculinarismo”. Un buen ejemplo lo hemos encontrado en la descripción del departamento de orientación y parte del contenido de los documentales. Este elogio casi estético de la diversidad cultural es entendido como simple folclore de singularidades altamente caricaturizadas.

Ambas perspectivas (a y b), hacen de la cultura, no sólo un elemento más, presente en la problemática de la inmigración, sino el elemento a partir del cual se justifica la existencia misma de la problemática del extranjero.

Tanto en los países de origen como en los países de recepción, la cultura se convierte en aquello a partir de lo cual pivotan el resto de problemáticas. Existe un acuerdo en considerar la “cultura” asociada a la población del “sur” y por tanto mal avenida, el origen de un posible desorden social, relegando las explicaciones de carácter político, económico y social a un segundo plano. La desigualdad, la injusticia y los desencuentros derivados de las mismas se tiñen de “malentendidos culturales” provocando la necesidad de reconocimiento y diálogo entre los distintos “entes” culturales. Los conflictos generacionales y de género, aludidos indirectamente a través de las palabras de los protagonistas que se quejan de padres excesivamente

conservadores, hermanos machistas o madres ancladas en unas tradiciones que ellos ya no comprenden ni comparten, son interpretados en términos de conflictos culturales. Pero también son interpretados bajo estos mismos parámetros los problemas surgidos en el proceso de integración de los inmigrantes en la sociedad receptora.

Junto a esta representación del “otro” existe igualmente un intento de construir y transmitir una imagen sobre sí mismo, tanto de la propia institución que produce y emite estos documentales –la ONG-, como de España como país de acogida.

### **5.3.3 La redención**

Las conversaciones de los inmigrantes sobre España y los españoles, las respuestas a la pregunta implícita: “¿qué piensa usted de “nosotros”?”, queda canalizada a través de los testimonios recogidos tanto de los jóvenes que quieren migrar a España como de los que ya se encuentran en el país. La idealización del país por parte de los que ven en la emigración una salida no queda desmentida una vez integrados en la sociedad española. A través de su relación con escuela y las ONG, como principales instituciones de integración del país de acogida, queda plasmada una visión positiva y solidaria del país de acogida.

La presencia casi constante de organizaciones no lucrativas en la vida de los jóvenes protagonistas de estos documentales es llamativa. Por encima del Estado, el mercado u otros agentes sociales, éstas aparecen como las únicas instituciones cercanas a las situaciones que ocupan y preocupan a las personas. Tanto en los “países pobres” como en los “países ricos”, éstas representan al colectivo de personas con mayores necesidades, cuya voz no llega a ser escuchada por las instituciones tradicionales.

La legitimidad social de las ONG se basa precisamente en que tienen como uno de sus principales objetivos la promoción de una serie de valores y bienes públicos (solidaridad, igualdad, justicia etc.) que apuntan generalmente hacia “las víctimas de la modernidad” (Bauman, 2001). El compromiso con estos principios y valores es un rasgo diferenciador que las distingue de otros actores sociales. Según un estudio realizado a más de 200 organizaciones, el 90% de estas entidades considera que su legitimidad deriva de su misión y objetivos sociales (Vidal y Guixé, 2005).

Las ONG entran en la escena de la intervención social con la población inmigrante en su papel de conocedora de los patrimonios y pautas culturales de “origen”. Si bien la diversidad pretende ser revalorizada, aludiendo a la puesta en valor de aspectos culturales habitualmente silenciados, se produce a través de una patrimonialización de la cultura de origen de los inmigrantes resultante de un trabajo de representación y categorización que silencian otras identificaciones y prácticas socioculturales de gran relevancia.

Tal es la filosofía que subyace de esta actividad, muestra ínfima de la multitud de “cuentos multiculturales”, parafraseando la expresión utilizada por Manuel Delgado, de la que está siendo objeto nuestra sociedad. Y así, entramos de lleno en la lógica interculturalista que domina el panorama de estos talleres, lógica presuntamente apolítica, ahistórica y asocial de la cultura (Bergalli, 2006). Las identidades, los conflictos culturales o el racismo desplazan del panorama social los intereses, las necesidades o las desigualdades que dominan la convivencia social. Este antirracismo bien pensante, señala Pierre-André Taguieff (1995), suele reproducir la retórica estigmatizadora que precisamente trata de desenmascarar.

El análisis de los documentales nos proporciona por tanto los marcos a partir de los cuales se piensa, construye e interviene con respecto a la interculturalidad con la población inmigrante. En el siguiente cuadro quedan resumidos dichos marcos, sus objetivos, las imágenes visuales asociadas a cada uno de ellos y las expectativas subyacentes:

**Tabla 6. Los marcos**

	<b>La miserabilidad</b>	<b>Alteridad exótica</b>	<b>La autoimagen</b>
<b>Objetivos</b>	Identificar las causas del fenómeno migratorio.	Establecimiento de categorías e “identidades habladas”	Pensar “España” desde la perspectiva del inmigrante
<b>Imágenes visuales</b>	Pobreza, explotación infantil, analfabetismo.	Música, vestimentas, ritos, festejos, rezos, mezquitas.	El progreso, la escuela, el bienestar.
<b>Expectativa subyacente</b>	Asociar las migraciones con situaciones de miserabilidad	Reconocer y mantener la diferencia cultural.	España como país de acogida y referente para la integración.

Fuente: Elaboración propia

Si bien dichos presupuestos –la miseria, el exotismo y la redención- quedan deducidos del análisis de contenido de los documentales, es en su encuentro con los sujetos representados donde toman verdadero significado. En efecto, la producción, uso y difusión de este material no recoge el reconocimiento, esto es, los efectos suscitados por los sujetos representados. La oportunidad de someter a juicio el contenido de los mismos se convierte en una oportunidad sin precedente. La acogida de estos documentales fue excelente en todas aquellas escuelas donde el número de extranjeros era irrisorio o donde no se hallaban personas de las nacionalidades implicadas -lo que viene a demostrar que la realización de estos documentales iba dirigida a un público de “países del norte”. Sin embargo, a la hora de difundirlo en aulas con escolares provenientes o cuya procedencia se asignaba a alguna de las “culturas” representadas, las reacciones no se hicieron esperar.

Separar a los alumnos por nacionalidades y asociarlos a las imágenes tan totalizadoras transmitidas a través de estos documentales fue vivido con una gran tensión en el aula: no sólo hacia los alumnos, que tuvieron que posicionarse frente a sus compañeros, sino que les obligaba igualmente a mirar a sus compañeros a través de unas lentes muy particulares, las de la culturización de los sujetos. Esta actividad fue por tanto realizada bajo muchas tensiones, desencuentros y demostraciones de rechazo. Negaciones, justificaciones o una falsa indiferencia se sucedieron. No recuerdo un solo alumno

orgulloso e identificado con las imágenes e historias narradas por los documentales. Verdaderas o falsas, estas imágenes tenían un efecto reduccionista y situaban al sujeto frente a la propia estigmatización que la sociedad receptora tenía de ellos: pobres, analfabetos, folclóricos... pero buenas personas. Paternalismo y miserabilismo se mezclaban para dar paso a una particular construcción social del extranjero.

## **5.4 Las Reacciones**

El contexto donde se proyectan estos documentales hace que existan varias miradas y, por tanto, varias lecturas acerca de los mismos. El interés por el documental no está por tanto sólo en la representación que realiza del sujeto a través de las imágenes y narrativas, sino en el reconocimiento que de él hacen las distintas miradas y en el descubrimiento de subjetividades compartidas o desiguales (Ardevol Piera, 2006).

La presentación de la actividad produjo cierta inquietud entre los alumnos hijos de familias inmigrantes que sentían cómo se convertían en el centro de interés de la clase. Esta inquietud, una vez emitido el primero de los documentales y conocido su contenido, se transformó en verdadero rechazo. Mientras un gran número de profesores parecían entusiasmados por este acercamiento a las distintas culturas desde un perspectiva pedagógica, los alumnos, en concreto aquellos asignados a la cultura en cuestión, mostraron en su mayoría una clara reticencia, llegando alguno de ellos incluso a negar su nacionalidad con tal de no ser asociado a las imágenes que proyectaban los documentales y ponerse en evidencia delante de sus compañeros.

Ante la demanda del profesor para que salieran a la pizarra, todos aquellos que venían, ellos o sus padres, del país retratado, guardaban un gran silencio. Una vez superado este problema -resuelto principalmente por el principio de autoridad que es concedido al profesor- y reunidos con su “grupo cultural” en la pizarra, éstos se manifestaban avergonzados, mostrando un malestar que era interpretado por los profesores como simple timidez. La comunicación corporal de los alumnos, su actitud y miradas esquivas reflejaban lo incómodo de la situación.

### 5.4.1 Estrategias identitarias

Frente al conjunto de imágenes atribuidas por los documentales a las distintas “culturas”, los “extranjeros” presentes en el aula descubrían una identidad simbólica negativa, o al menos no acorde con la que ellos pudieran o quisieran desarrollar. Tras analizar el contenido de los documentales no resulta difícil comprender el por qué.

Según Camilleri (1990), el individuo realiza operaciones cognitivas o estrategias identitarias que le permiten actuar sobre las construcciones simbólicas de sus identidades para modificarlas, mantenerlas o matizarlas. En las reacciones observadas en clase, se puede observar parte de las estrategias que estos alumnos desarrollan frente al proceso de categorización. Algunos parten del rechazo más absoluto de las imágenes y categorías asociadas a su supuesta cultura de origen, de forma terminante, tratan de negarlas o desplazarlas hacia lugares o colectivos minoritarios. Otros aceptan cierta singularidad pero intentan reconstruirla en términos positivos, es decir, no buscan ser reconocidos como “iguales” a los jóvenes de la sociedad receptora pero sí asociados a una imagen diferente y valorizada. Sin embargo, muchos ni aceptan ni rechazan, juzgan desde la lejanía de quien no comprende por qué se le asocia con un país o una cultura que él o ella ni siquiera conoce. Cada una de estas reacciones se enmarca en una estrategia identitaria que choca con los marcos interpretativos a partir de los cuales se han construido los documentales.

En los siguientes fragmentos extraídos de mi cuaderno de campo quedan reflejados dichos comportamientos:

(1) La aceptación de la diferencia cultural pero no de las imágenes asociadas, proponiendo su propia visión y experiencia como contrapartida a las narraciones del documental, modificando el contenido mismo de la categoría cultural transmitida:

*“¿De dónde habéis sacado a estas personas? ¡Ninguna de la gente que yo conozco hablaría así! ¿Y dónde está hecho? Porque en donde yo vivía **las cosas no eran así... Qué fuerte.** [Girada hacia sus compañeros] **De verdad, ni caso, ya os contaré yo luego si queréis, nada que ver con esto, es todo mucho más interesante.**”[Alumno de clase]*

En estos casos, los alumnos asociados a una cultura reconocen como buena dicha asociación pero no el contenido de la misma. Aceptan sus “orígenes extranjeros” pero quieren ser dueños de la construcción de su significado, personalizando de alguna forma su caso y extrapolándolo al resto de compatriotas.

(2) El rechazo a la explicación cultural de las diferencias, proponiendo razones económicas o generacionales para la comprensión de las imágenes, negando por tanto la existencia misma de esta categoría:

*“Hace mucho que me he ido de Colombia, no me acuerdo de las cosas que pasaban ahí. Mis abuelos sí que hacían eso pero **porque son viejos**, pero no los demás”* [Alumno de la clase]

*“En parte es verdad lo que dicen pero yo no lo interpreto para nada así. No es un problema cultural, **es económico**. Sólo los más pobres viven así.”*[Alumno de la clase]

Estos alumnos anteponen a las explicaciones culturalistas de las diferencias otro tipo de explicaciones, haciendo uso de otras características sociodemográficas. No es la cultura lo que diferencia a las personas, sino su edad, clase social, si viven en el campo o la ciudad y otros tantos elementos que explican los distintos estilos de vida.

(3) La incompreensión más absoluta sobre su consideración como actores participantes de dicha categoría y por tanto su rechazo de pertenencia a esa supuesta cultura de origen:

*“¿Pero esto qué es? Yo **no tengo ni idea** de lo que dicen en el documental, yo nunca he visto lo que ponen. ¡Y yo **qué sé!** [Ante la insistencia del profesor...] No tengo nada que decir. ¿Además, **para qué sirve hacer esto?**”* [Alumno de la clase]

*“Profe, ¿**por qué** tengo que salir yo a la pizarra si no sé nada de ahí?”* [Alumno de la clase]

Estos alumnos niegan sus “orígenes extranjeros”, se sienten clasificados en una categoría que no les corresponde y de la que no disponen de mayor información. O bien por falta de interés o comunicación por parte de sus padres, no conocen mucho de los lugares dónde han nacido sus padres y tampoco parecen mostrar interés por conocerlo.



4) Por último, en más de una ocasión el alumno se rebeló descalificando el documental e incluso abandonando el aula. Un grupo de alumnos de segundo de ESO hizo la siguiente observación:

*“Y si hubiera que hacer un documental sobre la cultura española, vosotros [dirigiéndose al profesor y a mí] ¿Qué destacaríais? Yo lo sé, a los gitanos y a las Supremas de Móstones<sup>60</sup>.” [Alumno de la clase]*

Esta reacción es calificada como estrategia propia de una “identidad-defensa” (Camilleri, 1990), y consiste en construir un discurso negativo del contexto social del país receptor atribuyendo unos juicios desvalorizantes y atenuando así las marcadas diferencias jerarquizantes establecidas entre un “nosotros” positivo y un “otros” negativo.

Esta última intervención produjo un estallido de risa generalizada en la clase y aplausos. Mostraron de esta forma su disconformidad con el contenido de los documentales y ridiculizaron, como sentían que se estaba haciendo con ellos, la idea de cultura. Por primera vez en clase surgió un “nosotros”. Este no hacía referencia a ninguna categoría cultural o nacional sino más bien a quien su condición de “extraño” o “extranjero” para la sociedad le relegaba a una determinada posición. Comenzaron a desplegarse una batería de contra-argumentaciones de todos aquellos prejuicios que circulan, mostrando hasta qué punto eran conscientes de éstos y se negaban a aceptarlos. El estigma de la pobreza de sus padres, la existencia de las bandas latinas, las tradiciones ancestrales, todo aquello que les acusaba de pertenecer a una “clase social peligrosa” (Chevalier, 1958).

Este tipo de reacciones crearon una tensión en el ambiente que fue contagiando al resto de compañeros. El resto de alumnos, atentos a las reacciones de sus compañeros y ante el miedo de que pronto les tocara a ellos, decidieron quitar importancia a la situación, mirando por la ventana o preguntando todo tipo de cosas:

*“¿Cuál va a ser la siguiente actividad? ¿Para que sirve esto que estamos haciendo? La semana que viene tenemos exámenes, ¿Vas a venir de todas formas?” [Alumno de la clase]*

---

<sup>60</sup> Grupo musical muy denostado.

Frente a la reacción de los alumnos decidí reconvertir la actividad y dar la vuelta al desarrollo de la clase. Les pedí que comentaran en qué no estaban de acuerdo con las imágenes que el documental proyectaba y por qué, lo que me permitiría conocer, de un modo más preciso, dónde se situaban respecto al mismo. Este enfoque crítico, fruto del acuerdo alcanzado por las distintas miradas en la descalificación del documental, relajó un poco el ambiente de tensión emocional que se respiraba en el aula y permitió, además de un claro desahogo para muchos de los presentes, una interesante declaración de la autopercepción/autorrepresentación de los estudiantes.

Frente al marco de la identidad como pertenencia a una cultura –tal y como sostienen los documentales-, surge por parte de los estudiantes el marco de la identidad como vinculación a una geografía íntima. Muchos aprovecharon este momento para compartir lo que verdaderamente echaban de menos de su ciudad: los amigos, la abuela, el *juego del pique*, su habitación, salir a jugar con sus vecinos de siempre, una serie de televisión, su hermano mayor, la playa y un gran etcétera de personas, objetos, vivencias y rutinas. ¿Qué tenía que ver todo eso con los marcos de los documentales? Nada o muy poco. Cada uno de ellos, siempre y cuando hubiese vivido el tiempo suficiente en su país de origen como para recordarlo, aportaba sus experiencias y vivencias construyendo su propia realidad y significado de aquello que le era propio. En este compartir los niños no buscaban la mirada de otras personas de su misma nacionalidad, conscientes de que se trataba de sus recuerdos y autobiografía.

Esta actividad, no sólo produjo una diversidad de reacciones entre los alumnos, sino que la produjo también entre los distintos actores sociales presentes en el aula: profesores y representantes de la ONG.

#### **5.4.2 Una diversidad de interpretaciones**

Los profesores por su parte, mostraron actitudes diferentes unos de otros. Para algunos, estos chicos habían olvidado su pasado y lo reconstruían en función de las historias familiares que poco tenían que ver con la realidad, para otros, éstos mostraban un gran rechazo a sus orígenes como muestra de su voluntad de integración a otro tipo de vida y valores propiamente españoles, mientras que otros consideraban los excesos de los documentales que sólo querían mostrar una determinada visión que no representaba

forzosamente la situación de los chicos. Existía por tanto entre los profesores diferentes discursos y posicionamientos con respecto a esta actividad que indudablemente tuvieron impacto en el desarrollo de las clases dónde los alumnos sentían la predisposición del profesor con respecto al contenido de los documentales, pudiendo según cada caso, acudir a su empatía o por lo contrario sentir un nuevo rechazo.

Para los miembros de la ONG, a los que transmitía cada una de las experiencias surgidas a raíz de las distintas actividades, las reacciones que tuvieron los estudiantes fueron el resultado de la exposición de un sentimiento de pertenencia privada a la esfera pública. El encuentro entre las distintas subjetividades culturales y su sometimiento al juicio de valor de los otros producía un determinado sentimiento de vergüenza como fruto de la falta de normalización en el intercambio y valoración de lo que normalmente era “*ocultado y castigado*”. Su convencimiento era tal, que consideraban necesario seguir profundizando en vía de la interculturalización de las relaciones escolares, a pesar de las reacciones de los estudiantes, que no eran más que la demostración de una necesidad no resuelta de reconocimiento de la diferencia.

*“Los chicos no se atreven a ser diferentes porque todavía perciben esa diferencia como negativa. Es cuestión de tiempo y de mucho trabajo para que se valore esa diferencia y ellos se sientan orgullosos de sus orígenes.”* [Responsable del Proyecto “Miradas del Sur”]

Si bien había diversas interpretaciones sobre lo sucedido, éstas no generaron una comunicación entre los distintos actores y puntos de vista ya que cada uno de ellos fue alimentando su propia creencia. La ausencia de retroalimentación, fruto por un lado de las distintas culturas organizativas (la escolar y la asociativa), que pese a su colaboración seguían caminos separados, junto a la idea de estar realizando una experiencia novedosa cuyo fin último era fomentar la convivencia intercultural, no conseguía elevar al nivel de puesta en cuestionamiento lo que para muchos era una suma de anécdotas.

## **5.5 Jornadas de convivencia intercultural**

Tras finalizar la actividad de los documentales, la ONG organizó la primera jornada de convivencia intercultural entre españoles y ecuatorianos. Se pretendía construir una cultura de la tolerancia, no sólo a través del conocimiento mutuo como pretendían los

documentales, sino también a través de las interacciones sociales. El documental – siguiendo la lógica de la ONG- abrió la posibilidad de introducir debates y provocar el surgimiento de los posibles estereotipos existentes entre los distintos grupos culturales, ahora era el momento de poner en práctica los encuentros.

Los encuentros interculturales versaban sobre cuatro principios básicos, a cada uno de los cuales se asociaba un taller cuya implementación corría por parte de un monitor de tiempo libre y un mediador intercultural. Es fácil imaginar el contenido y desarrollo de los mismos a partir de su simple enunciado:

- Cultura e identidad. Taller de arte, ventanas al mundo.
- Participación ciudadana. Taller de cocina, sabores del mundo.
- Igualdad de oportunidades. Taller de juegos del mundo.
- Resolución de conflictos interculturales. Taller de cuentos.

Por primera vez, la ONG transcendía su actividad del ámbito de la escuela, buscando encuentros entre escolares de distintos centros, en horario no lectivo y fuera de la escuela. ¿Qué motivaba esta actividad? ¿Cómo transcurrieron estas jornadas?

### **5.5.1 Del conocimiento de culturas a la interacción intercultural**

Como integrante de la ONG y profesora de estos talleres, debía publicitar esta actividad en los distintos centros escolares donde participaba y conseguir la inscripción de un número suficiente de participantes como para llenar dos autobuses y salir un fin de semana, con autorización de los padres, a un albergue de la sierra de Madrid. En estas jornadas de convivencia estaban previstas distintas actividades que permitirían el acercamiento entre dos grupos –españoles y ecuatorianos- que se consideraba, eran los mayoritarios en casi todas las escuelas donde intervenía la ONG.

Durante unos días tuve que pasar clase por clase para contar dichas jornadas y distribuir las autorizaciones correspondientes a los alumnos que estuvieran interesados. La primera acogida de los alumnos fue muy positiva, tener la oportunidad de pasar un fin de semana fuera de casa y entre amigos era una ocasión que pocos querían desaprovechar<sup>61</sup>. Sin embargo, la ilusión dejó paso al enfado cuando frente al aluvión de

---

<sup>61</sup> La ONG corría con los gastos de transporte, alojamiento y manutención.

manos levantadas tenía que seleccionar sólo a los ecuatorianos y españoles. El principal problema encontrado fue el de reducir la participación a dos colectivos nacionales, españoles y ecuatorianos, que aunque mayoritarios en muchas aulas, no estaban dispuestos a romper con sus redes de amistad y forzar un encuentro que no reflejara las mismas. ¿Por qué reducir la convivencia intercultural a dos colectivos? Esta parecía ser la pregunta subyacente de las distintas intervenciones que se produjeron en clase:

*“¿Pero por qué no puedo ir con ellos si son mis amigos?”*

*“Mi amiga no es ecuatoriana pero si no va ella yo tampoco voy”.*

*Profe, ¿Por qué sólo pueden ir los de una nacionalidad? ¡La convivencia debería de ser para todos!”* [Alumnos de clase]

Traté de explicar que en otras ocasiones se organizarían jornadas donde pudieran participar personas de otra nacionalidad pero que ésta estaba reservada a los ecuatorianos y a los españoles. En efecto, esta actividad supuso el principio de una serie de encuentros interculturales donde se fueron ampliando el número y contenido de sus actividades gracias a la progresiva colaboración con otras asociaciones, -la organización de un campeonato anual de fútbol “entre naciones”, jornadas de encuentro entre familias de inmigrantes y familias españolas, ciclos de cine sobre la inmigración y proyección de documentales interculturales como los descritos anteriormente-. En cada una de estas actividades variaba el público al que iba dirigido tratando de forzar todos los encuentros internacionales posibles: si bien las jornadas fueron dirigidas a ecuatorianos y españoles, las siguientes tratarían de mezclar españoles con marroquíes.

La interacción espontánea resultante en la escuela fue remplazada por una interacción programada donde el sujeto se vio en la necesidad de repensar sus relaciones en términos de nacionalidad y cultura en lugar de hacerlo a partir de la afectividad, como muestran los siguientes comentarios:

*“¿Por qué sería mejor que mi amigo fuera ecuatoriano en lugar de peruano? ¿Por qué es importante que los españoles y los ecuatorianos se lleven bien? ¿Y qué hay del resto?”* [Alumnos de clase]

Hubo quien sintió la necesidad repentina de valorar positivamente su grupo de amigos porque en él contaba con personas de muchas nacionalidades, descalificando los grupos mono-nacionales como “racistas”. De esta forma, las categorías culturales se acabaron

imponiendo para algunos alumnos como dimensión en la percepción y valoración de sí mismos y de los demás.

La gran mayoría de alumnos pasó del cuestionamiento de una actividad -cuya lógica no comprendían- a su negativa a participar en ella. El resultado fue que pese a una gran mayoría de ecuatorianos matriculados en el instituto, tan solo se apuntó una pequeña minoría coincidente con aquellos estudiantes que tenían amigos de su misma nacionalidad.

### **5.5.2 La gestión de la interculturalidad**

Las jornadas interculturales se desarrollaron por tanto con un éxito relativo para la ONG. Aunque las jornadas contaron con una participación mínima desde el punto de vista de cada escuela, fue suficiente como para llenar los dos autobuses y lograr el objetivo de la organización, es decir la realización de las jornadas y su posterior difusión<sup>62</sup>. No obstante, no se puede ignorar la respuesta negativa que encontró la ONG a la hora de llevar a cabo la actividad, tanto desde una perspectiva numérica –la baja participación- como desde las reacciones por parte de los alumnos de las escuelas más multiculturales. Precisamente en aquellos centros en cuya composición del alumnado existía una gran variedad de nacionalidades, la propuesta de la ONG tuvo una limitada incidencia. ¿Por qué enfocar unas jornadas de convivencia intercultural a partir de la interacción de dos nacionalidades? ¿En qué basa la ONG esta comprensión limitada de la interculturalidad?

La explicación de la ONG ante mi relativo desagrado fue bien sencilla: el pago de los autobuses, monitores y alojamiento iba a ser financiado a través de un proyecto de apoyo a los inmigrantes ecuatorianos y sus familias y por tanto no era posible incluir otros colectivos. Se trataba de una partida presupuestaria destinada a proyectos de cooperación con Ecuador y debía ceñirse a dicha nacionalidad o de lo contrario podían perder la financiación de futuras colaboraciones.

---

<sup>62</sup> Estas jornadas tuvieron una repercusión pública notable a través de la cual renovar la confianza de las instituciones financiadoras e incluso ampliar su legitimidad para futuras intervenciones.

Los ecuatorianos son el colectivo mayoritario en las aulas españolas y se han convertido en una prioridad para las distintas instituciones que así lo mostraban a través de la financiación de determinados proyectos. Para las posteriores jornadas o encuentros interculturales se iba a proceder en función de otras fuentes de financiación, lo que permitiría cambiar de nacionalidades. La ONG apoyándose en la mediatizada sensibilidad de la sociedad receptora a la integración de la población musulmana, también veía reforzada su actuación con este colectivo gracias al apoyo económico de otras administraciones.

El resto de nacionalidades, eran tan solo “minorías dentro de una minoría” y por tanto no contaban con el interés de la opinión pública y apoyo de las instituciones. Esta lógica de mayorías y minorías está siempre presente, y tiene un aspecto netamente pragmático: si bien la interculturalidad es un fin en sí mismo, un ideal a alcanzar, éste se vuelve selectivo a la hora de llevarlo a la práctica, pues los grupos que ostentan mayor reconocimiento son siempre los mayoritarios o por el contrario, “los más problemáticos”. Así pues, las jornadas interculturales estaban pensadas bajo estos presupuestos: la importancia numérica de los distintos colectivos en las aulas -jornada intercultural entre españoles y ecuatorianos- y los posibles desajustes que pudieran producirse a causa de una mayor diferenciación cultural- jornada intercultural entre españoles y marroquíes-.

Hablar de “culturas” en situaciones de inmigración se ha convertido en una forma de identificar la diversidad a través de su simplificación. Al igual que al inicio del curso las listas de clase estaban ordenadas por colores y nacionalidades para “controlar” la distribución de los mismos por aulas, los documentales y jornadas interculturales respondían a una clasificación de las distintas culturas como reflejo de un intento de “ordenar” la diversidad y caracterizarla en bloques claramente diferenciados a partir de los cuales fomentar el reconocimiento e intercambio intercultural. Ambas actividades manifiestan cómo la vinculación de unos principios generales (la interculturalidad) con situaciones cotidianas y casos concretos hace emerger las contradicciones de un sistema de representación basado en la necesidad de nombrar y categorizar a los sujetos más allá de las identificaciones que operan en los mismos.

Tanto la actividad de los documentales como las jornadas de convivencia intercultural demuestran un interés puramente pragmático de la interculturalidad: (1) el conocimiento de las distintas culturas está estrechamente ligado a la presencia de extranjeros en las aulas –qué culturas son relevante para ser explicadas- y (2) la voluntad de definir, caracterizar y clasificar dichas “culturas” para simplificar su gestión; (3) la búsqueda de interacción entre las mismas responde a criterios utilitaristas de financiación o interés de la opinión pública, -integración intercultural sí pero unos más que otros-.

Si bien el pluralismo constitutivo del fenómeno migratorio es innegable, reconocer la existencia de una multiplicidad de identidades culturales parece llevar aparejado la necesidad de evidenciar y simplificar dichas diferencias con el fin de poder llevar a cabo su gestión. Gestión que a su vez viene determinada por el interés de una opinión pública entendida como un conjunto de comportamientos que constituyen la expresión de las mentalidades y actitudes de actores sociales ligados a valores, prejuicios o modas antes que a procesos racionales de neutralidad valorativa ligadas a los aspectos político-institucionales (Noelle-Neumann, 1995).

El proyecto intercultural se enmarca por tanto entre cuestiones ideológicas y materiales que configuran su particular idiosincrasia. El resultado en su encuentro con la población inmigrante refleja no obstante la falta de concordancia, más allá de sus presupuestos y finalidades, del proceso de categorización que realiza con respecto a los vínculos e identificaciones existentes entre los estudiantes. Por ello, en el siguiente capítulo vamos a explorar las categorías en construcción de los colectivos que nos permitan comprender las paradojas de la interculturalidad como proyecto de intervención.





## **CAPÍTULO 6. FRACTURAS Y SOLIDARIDADES: CATEGORÍAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE COLECTIVOS**

El proceso de categorización emprendido a través de la “interculturalización” de las relaciones sociales ha quedado evidenciado, en anteriores capítulos, a través del análisis de las actividades más importantes realizadas durante el curso escolar por la ONG encargada de los talleres en la escuela. A partir de la evidente fricción, -evidenciada a través de las reacciones de los estudiantes-, generada por el proceso de categorización puesto en marcha, surge la necesidad de conocer qué elementos de identificación operan realmente en este instituto. En efecto, puesto que la nacionalidad no resulta un elemento de agrupación para los alumnos -tal y como hemos visto en el sociograma-, ni la cultura -al menos tal como fue representada por los documentales- un elemento de identificación, queda por conocer qué grupos se forman y bajo qué supuestos en los grupos escolares analizados.

Para aproximarnos a las categorías que surgen de la interacción de los sujetos realicé una actividad en el aula en la que poder aplicar los trabajos del Luc Boltanski (1990) sobre la denuncia pública como herramienta de análisis para el estudio sobre la formación de grupos. De la aplicación de esta herramienta surgirán nuevas variables de fractura y solidaridad entre los estudiantes que poco tiene que ver con la nacionalidad o cultura como elementos dinamizadores de las relaciones. Esta actividad arroja luz sobre la distancia entre los problemas públicos, tal y como son definidos por las instituciones, y los problemas sociales, que nacen de la interacción entre los sujetos.

En un primer momento vamos a exponer los objetivos de la actividad y la herramienta utilizada para el análisis de la misma. En un segundo momento se analizarán los elementos que actúan como variable de agrupación entre los sujetos como alternativa a las categorías utilizadas por la ONG. Para finalizar, este capítulo enmarca la divergencia en el uso de categorías de los colectivos con el utilizado por las instituciones en la falta de cuestionamiento y flexibilidad de unas categorías sin identidad.

## **6.1 Objetivos de la actividad**

¿Qué categorías subyacen en contraposición a las empleadas por la ONG? ¿Qué elementos de identificación operan entre el alumnado del IES Mediodía? Con el objetivo de dar respuesta a estos interrogantes nació la siguiente actividad, “la denuncia pública”. La actividad que sigue se plantea precisamente como consecuencia de las anteriores: su objetivo es retomar aquello que el proceso de categorización ignora con el fin de anclar la interpretación de las reacciones de los estudiantes en una estructura de comprensión más abierta.

En este capítulo el interés no se centra en las micropolíticas de la organización sino en la experiencia social de los alumnos. El valor añadido de esta actividad no reside en cuestionar las creencias con las que operan distintos actores sociales -en este caso la ONG o los profesores- sino que permite dar un paso más allá y conocer, de manera propositiva, las conexiones e identificaciones que operan entre los sujetos. Pasamos por tanto a estudiar lo que uno dice que es, no a través de sus marcas estructurales -edad, sexo, nacionalidad o estatus, entre otros-, sino aplicando un análisis de las prácticas discursivas.

A través del análisis de las prácticas discursivas producidas en el aula a partir de esta actividad, se tratará de cotejar los elementos de identificación grupal puestos en marcha por la ONG con los experimentados por los estudiantes en sus prácticas cotidianas. Las prácticas discursivas nos servirán como herramienta analítica para profundizar en el análisis de la construcción de grupos, con el cual podremos tener una visión más amplia de los vínculos que organizan las relaciones sociales en la escuela.

Para la realización de esta actividad me inspiré en la metodología utilizada por Luc Boltanski (1990) en su estudio sobre la justicia como competencia donde analiza las operaciones que los actores han de acometer para que la exposición de su problema sea aceptada como un problema público. A través del análisis de “las cartas al director” enviadas a un prestigioso periódico francés, el autor establece una serie de requisitos que los participantes han de cumplir para que sus cartas sean aceptadas y publicadas como representativas del “sentir social”. Su principal hallazgo reside en constatar que para que un problema individual sea considerado un problema público tiene que mediar

un proceso de generalización donde el individuo adscriba su causa a la de un colectivo más amplio. Esta adscripción permite no sólo que el sentimiento de injusticia sea considerado un problema relevante socialmente sino que permite, a su vez, observar cómo los individuos se agrupan en torno a colectivos sociales que les permite dotarse de una identidad social.

La actividad que realicé en clase fue por tanto ideada siguiendo la siguiente lógica: en las cartas al director, sección tradicional de cualquier periódico, los individuos buscan satisfacer un “*deseo de justicia*” a través de la apelación individual a la opinión pública. De esta forma, a través de las denuncias que los alumnos del IES Mediodía pudieran realizar relativas a los problemas de convivencia en la escuela, derivarían no sólo las problemáticas asociadas a sus intereses y experiencias sino la adscripción de los sujetos a un grupo de referencia.

### **6.1.1 El periódico “comunicación para la tolerancia”**

La voluntad de editar un periódico por parte de la ONG, que recogiera parte de los trabajos realizados por los alumnos al finalizar el curso escolar, me brindó la oportunidad de plantear una actividad similar a la realizada por Boltanski donde tratar de profundizar sobre la construcción de grupos. A continuación paso a presentar el periódico realizado por la organización como marco para la ejecución de esta actividad y fuente documental en la que baso el análisis.

Muchas de las actividades realizadas fueron, previo proceso de selección, publicadas en un periódico editado por la ONG e impreso, presentado y distribuido por las instituciones públicas al finalizar el curso escolar. El periódico, tal y como se puede ver a continuación, estaba dividido en las siguientes secciones: Cartas al Director<sup>63</sup>, Entrevistas, Opinión y Anuncios. Cada uno de estos apartados giraba alrededor de la noción de convivencia intercultural. Los artículos escritos por los alumnos, las entrevistas realizadas a otros compañeros o el tablón de anuncios en forma de dibujos buscaban ahondar sobre esta problemática: ¿Qué significado adquiere la convivencia

---

<sup>63</sup> Esta sección es precisamente el resultado de la actividad realizada “La denuncia pública” que nos interesa en este capítulo.

para ellos? ¿Qué diagnóstico realizan de la misma en sus escuelas o barrios? ¿Qué hacer para mejorarla? Se trata de algunas de las actividades ejecutadas a través de los talleres interculturales con el objetivo de visibilizar, de cara a la opinión pública, el trabajo realizado por la ONG. El propósito era, tal y como podemos observar en la portada y venimos recogiendo a lo largo de la investigación, enfocar la convivencia a partir de la interacción entre españoles y extranjeros desde una perspectiva intercultural.

# Comunicación para la Tolerancia

MADRID AÑO 2006

## A PRIMERA VISTA

Se dice que *"una imagen vale más que mil palabras"*. Además, frecuentemente, relacionamos determinados conceptos o ideas con una imagen concreta. ¿Qué imagen tenemos de la inmigración?

Página 5

---

## CARTAS AL DIRECTOR

¿Qué significa convivencia para cada uno de nosotros?, ¿Qué elementos la facilitan y dificultan?. Página 8

---

## ENTREVISTAS

Mira a tu alrededor. ¿Cómo es la convivencia en tu barrio?. Página 12

---

## EN SU PIEL...

### NUESTROS LECTORES OPINAN

¿Cómo te sentirías si...? "La tolerancia implica ponerse en el lugar del otro para intentar comprender, o al menos respetarle." Página 17

---

## TABLÓN ANUNCIOS

Página 20

---

## CULTURA/TEATRO

ESTRENO: Conflictos entre compañeros. Página 21

---

## OPINIÓN

La expresión de las opiniones de los alumnos y alumnas a través de las columnas de opinión y viñetas. Página 22

---

## AGRADECIMIENTOS/ BIBLIOGRAFIA Y PÁGINAS WEB

Página 27

## El proyecto

Desde el curso escolar 2004-05 el objetivo de Comunicación para la Tolerancia ha sido el formar a los estudiantes de secundaria en una cultura de la tolerancia y el respeto hacia otras culturas, huyendo de actitudes racistas o discriminatorias.

Página 2

---

CONOCE MADRID Y A SU GENTE



Ana María ;

I.E.S. Villa de Valdemoro

Los adultos del mundo no estamos cumpliendo con nuestro deber de asegurar que todos los niños y niñas disfruten de su infancia.

Las muestras de intolerancia hacia algunos extranjeros: en la calle, en el colegio el trato que consentimos se dé en los medios de comunicación a los extranjeros, indica la dificultad que tenemos los adultos de entender las cosas que les pasan a "los otros".

Os toca a vosotros, jóvenes...

- que habéis tenido la suerte y la oportunidad de crecer en un mundo multicultural, donde podéis preguntar y comprender sobre otras lenguas y culturas;
- que podéis tener amigos de otros países;
- que sabéis que la convivencia no es fácil pero que sois capaces de encontrar soluciones a las dificultades;
- que sabéis el papel que desempeñan los medios de comunicación para dar a conocer vuestra situación y la de otros niños y niñas de otros países;
- ...conseguir que vuestras propuestas lleguen a los medios
- Solo la convivencia hace posible el conocimiento y la tolerancia entre las personas.
- Espero que los adultos seamos capaces de respetar cada vez más vuestras opiniones en los institutos, en las familias y en los medios de comunicación.

Blanca Varona  
Responsable de Educación para el Desarrollo  
Comunidad de Madrid



CONSEJERÍA DE INMIGRACIÓN  
**Comunidad de Madrid**



COMUNIDAD DE MADRID La Suma de Todos

I.E.S. Villa de Valdemoro

Fuente: Periódico "Comunicación para la Tolerancia"

<sup>64</sup> En la presentación de la primera página del periódico he obviado tanto su nombre como los sellos institucionales para mantener el anonimato de la ONG.

### 6.1.2 Las cartas al Director

Llegando el final del curso escolar, me permití solicitar la realización de esta actividad. Quería, tal como le expuse a la responsable de los talleres, “*ahondar en la problemática de la convivencia*”, ya que habían surgido a lo largo de las actividades algunas lagunas en las que quería profundizar. La responsable del programa me autorizó a ello como consecuencia del pacto de colaboración que habíamos establecido al principio y por la buena marcha con la que había desarrollado los talleres.

Tratando de alejarme de la estructura técnico-ideológica de los talleres, es decir dejando de lado los presupuestos culturalista con los que la ONG realizaba todas sus actividades, propuse a los alumnos escribir “cartas al director” sobre las posibles quejas o percepciones de injusticia que querían de alguna manera denunciar ante una supuesta autoridad (el director de la escuela, de un periódico, un responsable político, etc.). El único requisito era que se trataran de problemas públicos, es decir que fueran compartidos por un grupo de personas y se alejaran de problemas individuales que deriven de las interacciones privadas.

El resultado fueron más de 200 cartas escritas por jóvenes de cinco institutos públicos de Madrid, de las cuales la organización seleccionó unas 20. En esta selección intervinieron no sólo los criterios de calidad (buena redacción y expresión escrita, pocas faltas de ortografía, etc.) sino el contenido mismo de las cartas. Aquellas que no respondían a los propósitos de la organización, esto es, ahondar en la convivencia desde una perspectiva intercultural, o que respondían a problemáticas puramente individuales, fueron en su mayoría descartadas.

A continuación se presenta una de las páginas publicadas por el periódico que permite visualizar el contenido de parte del material, la exposición de motivos de los alumnos de uno de los institutos participantes y sobre todo las temáticas premiadas por la organización relativas a la exposición de los problemas desde una perspectiva intercultural, -el racismo, las bandas latinas y la discriminación-.

## ¿que opinas de la convivencia?

### Cartas AL DIRECTOR

¿Qué significa convivencia para cada uno de nosotros?, ¿Qué elementos la facilitan y dificultan? A veces la convivencia implica conflictos, pero el conflicto no es siempre malo y casi siempre se puede resolver. A partir de la experiencia de cada uno de los estudiantes, analizamos los aspectos positivos y negativos que conforman la convivencia.

Cada una de las cartas que aparecen a continuación nos plantean situaciones problemáticas que se dan en la convivencia, aportando sugerencias sobre cómo solucionarlas.

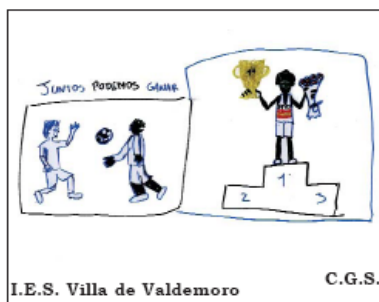
#### I.E.S Rosa Chacel

Estimado Director, aprovechamos esta ocasión para escribirle esta carta desde el Instituto Rosa Chacel del barrio Hortaleza de la clase de 2º ESO, 2º D.

Queremos hablarle sobre un tema que está muy de moda que es el RACISMO. Es un tema que debemos tratar muy de cerca debido a que trae problemas para todos. Hay personas que no saben respetar a las personas, sus derechos como humano, como por ejemplo: un negro que no tiene derecho a ser respetado, ni a opinar por el simple hecho de ser negro, de tener otra raza, otra cultura, o hasta una opinión diferente a la de otra personas.

En este instituto hay más insultos que racismo porque no hacen nada, te ponen notas, te insultan, y a veces te pegan. Los acosos, te hacen daño por ser más fuerte, más débil, más pequeño, más gordo o flaco. La solución al racismo es que hay que tratar a todo el mundo bien aunque sea negro, blanco, mulato por que sólo hay una raza que es la raza humana. Todos tenemos derechos a opinar y a respetar y a ser respetados.

S. V., D. G., R. P.



#### I.E.S Rosa Chacel

Señor Director:  
Somos del Rosa Chacel del curso 1º E. Le queremos hablar de la convivencia (bandas juveniles). Son bandas violentas. Cuando una persona se mete con ellos van todos a por él. Utilizan navajas, cadenas, bates de béisbol, machetes, etc. Son de todos los países: Ecuador, España, Colombia, Perú. Son las bandas más buscadas por la policía. Las bandas que existen son: Netas, Latin King, Ultrasur, Hinchas, Skin Heads, Pantera Rosa. La diferencia entre los Latin King y los Netas es que son muy enemigos. También los Skin Heads y los Pantera Rosa son enemigos. Le enviamos la carta a usted con todo el respeto de los alumnos del I.E.S. Rosa Chacel del curso 1º E.

Gracias.  
Si fuéramos políticos controlaríamos esas bandas juveniles con vigilancias por las calles y así podríamos controlarlas.  
Z. V., J. C., R. A., D.L. y F.M.

#### I.E.S Rosa Chacel

Señor director somos los alumnos de 2º de la E.S.O. del I.E.S. Rosa Chacel.

Un problema que afecta a nuestra convivencia es el racismo que tienen los policías contra latinoamericanos que por el simple caso de su forma de vestir y su nacionalidad se les detiene

y registra cada vez que se les ve por la calle.

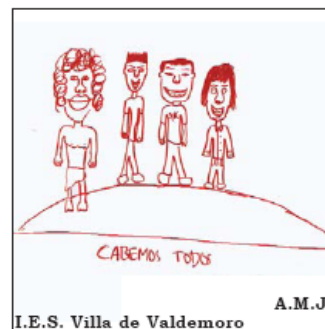
Otro problema es el de violencia en el instituto que, por una simple tontería, en vez de perdonar o hablarlo empiezan a pegarse.

La solución al primer problema es que los policías tengan causa para registrar y detener a los latinoamericanos porque no todos son iguales.

Y la solución al segundo problema es que la gente no insulte sin conocer ni se meta en lo que no le llamen y que la gente aprenda a hablar y a dialogar.

Esperamos que todos estos problemas se solucionen.

- Anónimo



Fuente: Periódico "Comunicación para la Tolerancia"

Mi objetivo, al igual que para el resto de actividades, es analizar el material producido por los alumnos del IES Mediodía, a pesar de no haber sido en su mayoría seleccionado por el periódico. La razón por la que las cartas al director no fueron seleccionadas fue



doble: por un lado, un nivel de expresión escrita y ortográfica deficiente como para que las cartas fueran consideradas para su publicación, y por otro, una exposición de los problemas de convivencia que nada tenían que ver con los planteados por la ONG durante los talleres, cuestionando en parte los objetivos de esta organización.

Las cartas al director escritas por los alumnos del IES Mediodía suponen una buena herramienta de análisis para la autopercepción de los problemas de convivencia de los estudiantes, más allá de los planteados por la ONG, pero sobre todo para conocer la formación de los grupos en función de la denuncia expuesta. ¿Qué colectivos surgen del análisis de las cartas?

Antes de contestar a esta pregunta, paso a exponer el marco teórico y metodológico en el que me baso para el análisis de dichas cartas.

## ***6.2 La denuncia pública de Boltanski como herramienta de análisis del material***

### **6.2.1 Partir del terreno**

El estudio de Luc Boltanski analiza un elevado número de cartas (275) dirigidas al periódico *Le Monde*, y que tienen en común el objetivo de denunciar injusticias para ser publicadas. Su estudio parte empíricamente de una situación de disputa en la cual las personas intercambian críticas y justificaciones de las mismas. Dichas cartas recogen situaciones de la vida cotidiana, percepciones de injusticia y la voluntad de apelar a una opinión pública que permita el reconocimiento social de los problemas expuestos. Cada uno de los denunciantes está realizando de esta forma una actividad, si bien basada en su propia percepción y experiencia individualidad, de calado social.

En efecto, a través del hecho de la denuncia, las personas que la practican están realizando importantes actos sociales: definiendo problemas, transmitiendo su percepción de lo *justo* y lo *injusto*, atribuyendo responsabilidades, solicitando el reconocimiento y agrupación de otros individuos a su causa y solicitando la intervención de una institución, grupo o colectividad que resuelva dicha situación de injusticia experimentada.

A la vez que el denunciante pone en marcha todos estos mecanismos de acción social y política, está poniendo a prueba los filtros existentes en el sistema para acoger y dar cabida a dichas denuncias. En efecto, a través del análisis de estas cartas, Boltanski esboza una primera formalización de los requisitos a los que los actores deben someter sus operaciones de generalización, la percepción de la injusticia y su exposición, es decir, cuándo y por qué una denuncia individual logra calar socialmente.

El análisis de las cartas muestra que la denuncia hace intervenir cuatro tipos de protagonistas: el denunciante de la injusticia (con pretensión de universalidad), la víctima (a favor de la cual la denuncia es realizada, puede ser realizada como espectador o como parte integrante), el culpable de la misma (la situación de denuncia implica una relación dialéctica entre la víctima y su responsable) y el juez (la persona a la que se apela para realizar la denuncia y para su resolución).

La regla gramatical que emerge del trabajo de codificación de las cartas es el siguiente: para que una queja sea juzgada válida, hace falta que los cuatro actores sean de tamaño equivalente. Si el denunciante apela a la opinión pública, él mismo y la víctima que defiende no deben aparecer como individuos singulares defendiendo sus intereses particulares sino como representantes de un colectivo. De esta forma, a través del análisis de discursos de estas cartas, podemos, al igual que propugna el autor, hacer *“une montée en généralité”* o lo que es lo mismo, un proceso de generalización.

### **6.2.2 La relación entre lo individual y lo colectivo**

El requisito al que está sometido el denunciante para que su demanda sea tomada en consideración, es su capacidad para elevarse, des-singularizando su caso, o lo que es lo mismo, generalizándolo. Para agrandar una víctima, hay que relacionarla con un colectivo, conectando su caso particular con una causa; de lo contrario, se trataría de una problemática personal carente de ningún interés colectivo. Conocer las distintas maneras en que los sujetos llevan a cabo la apropiación y definición de lo colectivo posibilitará ver las agrupaciones y experiencias asociadas a los mismos.

*“El eje que conduce lo singular a lo general constituye sin duda alguna una dimensión privilegiada utilizada por las operaciones cognitivas que tienen por*

*objetivo pensar y trabajar sobre la relación, siempre problemática y difícil, entre los individuos como seres singulares y los individuos dotados de una identidad definida en referencia a colectivos. Es igualmente este eje el que hay que explorar para analizar los obstáculos con los que se enfrenta la esperanza de ser algo más que uno mismo.” (Boltanski, 1990:356)<sup>65</sup>*

La operación de des-singularización del denunciante consiste por tanto en incluirse dentro de una categoría, de manera que el individuo defendido pueda ser sustituido por cualquier miembro de dicha categoría (inmigrante, mujer, obrero, etc.). Se trata por tanto de remitir propiedades individuales a categorías universales, estableciendo una conexión entre el problema y la construcción de lo colectivo.

La idea principal de Boltanski es que a través de la denuncia pública se agrupan en una misma categoría individuos entre los cuales el acercamiento era hasta ese momento difícil y poco probable y, por la misma operación, aleja a los individuos cercanos, distribuyéndolos entre diferentes clases.

A través de estas denuncias, el autor busca explorar la problemática de la construcción de los colectivos o grupos insistiendo en la contribución de las causas. Tal y como establece Boltanski, las causas constituidas están siempre asociadas a los grupos, pero también se puede ver cómo un gran número de grupos se han vinculado y formado a partir de una causa. Para agrandar la víctima es necesario relacionarla con un colectivo y conectar su denuncia con una causa ya constituida y reconocida. Las causas aludidas funcionan como fuente de legitimidad de cara a la opinión pública ya que alejan al denunciante de su propia individualidad y lo asocian a un interés general:

*“(el denunciante) es reconocido por los otros a través de una causa, de forma que puede hablar de él, no bajo su propio nombre, pero en nombre de un interés colectivo y de alguna forma con la distancia necesaria, como si fuera extranjero de sí mismo.” (Boltanski, 1990: 270)*

La necesaria adscripción del individuo a un colectivo y a una causa constituye los principales requisitos para que una denuncia sea juzgada con normalidad y aceptada como representativa de un problema social. Estos elementos –la adscripción del sujeto a un colectivo y a una causa- funcionan como puente entre lo individual y lo colectivo

---

<sup>65</sup> Traducción realizada por la autora.

permitiendo conocer la formación de grupos y su construcción al margen de las categorías con las que operan los poderes públicos.

¿Qué categorías o grupos podrían detectarse a partir de las denuncias realizadas por los estudiantes del IES Mediodía? ¿Corresponden a los establecidos por las instituciones y políticas públicas? ¿Fueron las causas establecidas por los estudiantes las “previsibles”?

Resulta de extrema relevancia conocer estas cuestiones para comprender qué lleva a un individuo a sentirse parte de un grupo. Aplicado al terreno de la inmigración supone conocer las identificaciones que surgen y afrontar el gran reto del multiculturalismo, no desde lo constituido por las categorías estructurantes sino siguiendo el rastro que dejan los individuos a la hora de asociarse con otros. Así, podremos observar la construcción de categorías prácticas por parte de los individuos y comparar si éstas se ajustan a las utilizadas por los poderes públicos.

### **6.2.3 Procedimiento para el análisis**

Una vez reunida la totalidad de las cartas proseguí a realizar el siguiente análisis de las mismas. A pesar de la variedad de textos recogidos, tanto en formato, temática, como de expresión escrita, traté de reducir la diversidad aplicándoles los mismos procedimientos analíticos. Comencé con una distinción temática del tipo de denuncias establecidas con el fin de agruparlas por cercanía o afinidad en el contenido de las mismas. Las causas aludidas se convirtieron en el primer elemento de distinción y agrupación de las cartas. Sólo consideré para el análisis aquellas causas que eran aludidas por al menos el 20% de los alumnos en cada aula.

Una vez agrupadas por temáticas, procedí a diferenciar las cartas en las que se designaba una víctima individual o colectiva y si ésta era presentada en términos abstractos (la sociedad, el hombre, un país) o particulares. Un tercio de las cartas fueron descartadas por hacer referencia a sujetos individuales con nombres y apellidos tanto en la apelación de la víctima como en la búsqueda del responsable (por ejemplo la denuncia de un robo cometido por un alumno de la clase a una persona o las denuncias de un alumno a un profesor con respecto a su mala relación con el mismo).

Finalmente, me fijé en las propiedades estilísticas y retóricas de los textos dónde queda patente el tono de la denuncia (agresivo, irónico, burlón, descriptivo, etc.), y la capacidad de expresión escrita. Esto permitía filtrar aquellas cartas escritas con el afán de venganza de algunos sujetos que buscaban aprovechar la actividad para fines personales o desde la falta de compromiso de varios alumnos con la actividad en la que pasaban a inventar historias de dudosa credibilidad.

¿Qué decían las cartas en este instituto? En una primera lectura de las cartas, realicé una búsqueda del uso de categorías utilizadas a lo largo de los talleres por la ONG para observar hasta qué punto había conseguido problematizar las relaciones escolares. Lo primero que llamó mi atención fue leer cómo la convivencia era interpretada a partir de elementos ajenos a las cuestiones planteadas por la organización. La ausencia de referencias a palabras como nacionalidad, inmigración, cultura o discriminación me hizo presagiar una importante distancia entre la definición de los problemas por parte de la ONG y la percepción de los mismos por parte de los estudiantes.

A continuación paso a analizar el contenido de las cartas siguiendo la metodología indicada.

### **6.3 Unas lógicas de exclusión no previstas**

Tras una segunda lectura realizada con mayor detenimiento de las cartas, y una vez agrupadas en función de la denuncia realizada, pude distinguir tres grandes grupos que se formaban alrededor de los siguientes factores explicativos: el tiempo de residencia, el estigma y las subculturas juveniles.

#### **6.3.1 El tiempo**

La primera y más evidente referencia relativa a los problemas de convivencia se plantea en términos de tiempo. Las denuncias relativas a la dimensión temporal como factor de exclusión y fractura entre dos grupos claramente diferenciados, “los nuevos” y los “antiguos”, son una constante en las cartas. Así, expresiones tales como “*los recién llegados*”, “*los antiguos*”, “*los que menos tiempo llevan*”, “*los de toda la vida*”, “*los nuevos*”, evidencian la formación de dos grupos claramente diferenciados y son expresivas, en el contexto en el que son utilizadas, de ciertas tensiones. La

antigüedad en el instituto se convierte por tanto en el primer elemento de distinción y diferenciación.

*“La convivencia en el insti mola pero el **problema** es que hay grupos de gente que lleva mucho más **tiempo** y claro no les gusta **los nuevos**, se creen más fuertes y mejores que los **otros** y por eso abusan de **ellos** y les traicionan.”* [Alumno de clase]

La dimensión temporal como categoría sociológica fue introducida por Norbert Elias (2001) en el estudio que realiza sobre la comunidad de Winston Parva, donde muestra el tiempo como una variable fundamental, al retrotraer todas las distinciones sociológicas clásicas a la simple relación de precedencia. La noción de tiempo adquiere en su obra dos dimensiones fundamentales como marco para el análisis: (a) como eje teórico-conceptual, que permite explicar el desarrollo de las estructuras; (b) como variable explicativa a partir de un hallazgo empírico, al estudiar los diferenciales de poder que se producen entre los “establecidos”, es decir los vecinos con mayor tiempo de residencia, y los “marginados” o lo que es lo mismo los nuevos o recién llegados. Este estudio permitió mostrar como gran parte de las estratificaciones sociales se fundamentan en el tiempo.

### 6.3.1 a Antiguos y nuevos alumnos

Las cartas al director apuntan a la existencia de estos dos grupos, los “antiguos” y “los nuevos” alumnos que se entrecruzan críticas y denuncias y se sitúan, los unos a los otros, como causantes de determinados problemas de convivencia:

*“En el instituto siempre que llega un **alumno nuevo** lo marginan o lo insultan. Nos parece **injusto** y queremos denunciarlo. Los **antiguos** se creen con el **poder** de controlarlo todo.”*

*“A mí me parece que hay demasiada **gente nueva** que llega cada año, **ellos nos perjudican** porque no entienden cómo funcionan aquí las cosas, no respetan nada y luego pagamos todos.”* [Alumnos de clase]

La contraposición de los nuevos y los antiguos se hace evidente en el discurso de los alumnos, el tiempo transcurrido en el instituto se presenta como un elemento de cohesión intragrupal y de exclusión intergrupal. Esta primera agrupación de los sujetos en relación al tiempo de estancia (a veces referida al instituto, otras a su llegada al barrio), muestra una clara voluntad de distinción por parte de los “antiguos” y de

defensa de su posición adquirida, mientras que para los nuevos es sinónimo de exclusión y desigualdad en las relaciones sociales.

¿Se trata de una forma de enmascarar un problema de arraigo entre los españoles, es decir los “antiguos” y los inmigrantes o lo que es lo mismo, los “nuevos”?

Si observamos a quién se hace referencia cuando se señala a “los nuevos” o “los antiguos”, se mezclan jóvenes de distintas procedencias sin que ello guarde relación con su nacionalidad. En efecto, en las cartas los denunciante corresponden a estudiantes de diferentes nacionalidades, cursos y edades teniendo como único nexo común un mayor tiempo de estancia en el instituto o en el barrio. A su vez, las personas denunciadas tampoco presentan otra similitud más allá del tiempo de estancia en el centro, donde se mezclan personas de muy diferentes grupos sociodemográficos.

Si bien todas las cartas al director debían venir precedidas únicamente de las siglas del nombre y apellidos para mantener el anonimato –requisito establecido por el director del centro–, muchos alumnos sintieron la necesidad de personalizar su carta y firmaron la misma lo que permitió obtener una mayor información sobre los denunciante y sus características. Además, tanto la utilización gramatical de los géneros en la redacción, como la clase donde se realizó la actividad, o los ejemplos concretos utilizados para la ilustración de su denuncia, fueron dejando pistas sobre los autores de las mismas. Estos hechos facilitan la identificación individual y por tanto la comprobación de sus trayectorias sociodemográficas.

No obstante, tanto el denunciante como la víctima no son vinculados en las cartas a ninguna categoría sociodemográfica, siendo desprovistos de toda información específica resultando relevante para el análisis su omisión y la puesta en relieve de la variable tiempo por encima de cualquier otra categoría jurídica o sociológica.

¿Por qué esta clasificación de los sujetos en función de la variable temporal? ¿Pero por qué la antigüedad puede suponer una quiebra de la convivencia dentro del instituto? ¿Qué tensiones y por qué se producen entre estos dos grupos?

### 6.3.1 b La antigüedad como forma de control social

Según Elias, la antigüedad se traduce sociológicamente en una diferencia de acceso al poder simbólico y real. No se trata por tanto de una asignación meramente descriptiva sino claramente valorativa y jerárquica que posiciona a grupos de personas en desventaja unos de otros. Esta fisura relativamente usual en los distintos espacios sociales responde a interesantes mecanismos de acceso al poder simbólico:

*“La antigüedad sociológica no está ligada al patrimonio heredado, otras condiciones de poder aparecen con mayor claridad: en particular el poder derivado de la monopolización de los puestos clave en las instituciones locales, una cohesión y solidaridad más desarrollada, una uniformidad y una elaboración mayor de las normas y creencias, así como la mayor disciplina interna y externa que se acompaña<sup>66</sup>”.* (Elias, 1991:286)

Las diferencias establecidas a partir del tiempo transcurrido en un lugar se traducen por tanto en una desigualdad de poder que aparece claramente reflejada en las “cartas al director” donde se denuncian el control y los privilegios que ejercen unos alumnos sobre otros.

Los primeros en llegar al instituto se creen con más derechos que los nuevos, consideran que conocen mejor los entresijos del instituto, el funcionamiento informal de las cosas, y establecen unos códigos de comportamientos legitimados precisamente en ese valor añadido que otorga el tiempo en un lugar. Las pautas de sociabilidad y la cultura informal de la escuela vienen en parte marcadas por los que más tiempo llevan en ella y han podido asentar tipos de conductas deseables. Los antiguos marcan las pautas y los nuevos han de aceptarlas si no quieren entrar en conflicto con ellos:

*“Cuando llegué **nuevo** al insti vi que hay un grupo de gente **que lo controla todo**, por un lado es normal porque al llevar más **tiempo** conocen a más gente y forman **piña** pero como no te lleves bien con ellos es un problema, o estás con ellos o en contra de ellos. Yo me llevo bien con ellos pero me consta que no es el caso de otra gente y que lo pasan mal.”* [Alumno de clase]

Esta idea de control social a través de la antigüedad queda perfectamente recogida en la visión de uno de los orientadores del centro, el cual, cuando le comenté estos primeros resultados, destacó como principal problemática del instituto, no mencionada hasta ahora, la existencia de un liderazgo muy fuerte que llevaban a cabo los alumnos que

---

<sup>66</sup> Traducción realizada por la autora.



más tiempo llevaban en el barrio y en el instituto. Cada año iba y venía mucha gente nueva y ellos querían demostrar quién tiene el control -que por otro lado creen que merecen-:

*“Es uno de los IES donde el liderazgo negativo se detecta con más rapidez, hay una pugna por ese **liderazgo** y existe desde 1º de la ESO hasta 4º. Hay un liderazgo de un grupo entero de veintitantos, son **los que más tiempo llevan aquí**. Ese rol se lo traen de la calle al instituto y no del instituto a la calle. Si en la calle es un rey, en el instituto también. Generalmente los compañeros son buenos compañeros y avisan a **los nuevos**: no te enfrentes, no le mires, les ponen en aviso de que es el líder y no pueden ir contra él. Este liderazgo se basa en la **supremacía**, yo sobrevivo a todo, todo el que no esté bajo mi mandato no tiene derecho, porque les ha costado llegar ahí y ahora van a reproducir con más violencia lo mismo”.*  
[Orientador del IES Mediodía]

En los antiguos subyace la idea de haber sido los primeros en llegar, en abrirse camino en el instituto y en el barrio cuando las cifras apuntaban a ellos como una minoría. Ahora el instituto cuenta con un 80% de extranjeros y los primeros alumnos extranjeros, a pesar de llevar ya mucho tiempo en Madrid, son considerados y adscritos a la misma categoría de “inmigrantes” que alimentan los recién llegados. De alguna forma, comenta el orientador, consideran que deben tener más derechos o simplemente una distinción que refleje que son diferentes a los recién llegados. Los nuevos “perjudican” su imagen porque les asocian con unas problemáticas que ya no son las suyas<sup>67</sup>. Frente a esa falta de reconocimiento de la diferencia existente entre los distintos grupos de inmigrantes, los antiguos acaban imponiendo su propia distinción.

El control y el poder que ejercen los que más tiempo llevan viene acompañado de la defensa de su superioridad a partir de estrategias de descalificación sistemática de los recién llegados. Estas estrategias vienen generalmente acompañadas de fuertes descalificaciones y prejuicios que refuerzan el sentimiento de los recién llegados de ser diferentes, pese a compartir muchas características sociales con sus compañeros, muchos de ellos de su misma nacionalidad:

*“También hay peleas porque **unos quieren demostrar que son mejores que otros y ponen apodos y te ridiculizan**. Si formas parte del **grupo poderoso** haces lo que te*

---

<sup>67</sup> El mejor ejemplo lo encontramos precisamente en los talleres que venimos analizando a lo largo de estas páginas.

*da la gana y lo **controlas todo**. Hace falta pasar por mucho **tiempo** antes de llegar ahí.*” [Alumno de clase]

Para “los establecidos”, los “nuevos” “*no se enteran de nada*”, “*actúan como si nada*” y, lo que es peor, “*nos perjudican*”. Los antiguos tratan por tanto de excluirlos de todos los lugares estratégicos de la vida del instituto: detentan el liderazgo dentro y fuera del aula, en el patio, la clase de deporte, en las relaciones con personas del otro sexo, etc.:

*“Yo quisiera denunciar la **desigualdad** tan grande que hay en este instituto. Son siempre los mismos los que lo controlan todo, los que se ligan a las chicas, los que organizan las quedadas los fines de semana y deciden quién va y quién no, los que llevan la voz cantante en clase. Un chico recién llegado trato de salir con una chica que le gustaba y resulta que era la ex novia de uno de ellos y casi le parten la cara. No sé porque no podemos ser todos iguales. ¿Qué más da el tiempo que cada uno lleve aquí? Lo importante deberían ser otro tipo de cosas.”* [Alumno de clase]

### 6.3.1 c “Nuevos” y “viejos” inmigrantes

Esta problemática me remitió inmediatamente a una situación vivida durante el trabajo de campo unos meses antes que me permitió de alguna manera encajar las piezas de un puzzle inacabado. Se trata de una entrevista que realicé a unos padres de alumnos para conocer su idea de integración, es decir, qué significado le otorgaban, qué parámetros establecían para considerar la integración de sus hijos en la sociedad. A lo largo de la entrevista dos padres marroquíes, a los que entrevisté conjuntamente, establecieron constantes referencias a las diferencias existentes entre “ellos”, inmigrantes arraigados en Madrid desde hace ya más de una década, y “los nuevos extranjeros” por otro.

La conversación derivó en la percepción que tenían de otros inmigrantes, tanto de su misma nacionalidad como de otras muy diversas. Uno de ellos dejó claro su malestar por la llegada de nuevos inmigrantes. Contaban que cuando vinieron a España, en los años 80, el país necesitaba mano de obra y ellos habían hecho grandes sacrificios hasta llegar al momento actual -trabajaban en un taller de mecánica (no quedó claro si eran los dueños o no)-. Casados y con hijos nacidos en Madrid en edad escolar, llevaban “*toda una vida*” aquí, tenían una casa y amigos -muchos de ellos marroquíes aunque también españoles-, y se consideraban integrados. Sin embargo, los “nuevos” inmigrantes, es decir todos aquellos que llegaron a partir de los años 1990, “*vienen sin cabeza*”, no hay más que pasear por determinados barrios, donde se pasan el día en la

calle sin hacer nada en el mejor de los casos –asociando claramente a los recién llegados con la delincuencia-. Ellos afirmaban no frecuentar casi nunca esos barrios de “*nuevos inmigrantes*”, peligrosos, sucios, y donde la gente no se sabía comportar. Se habían incluso mudado al distrito donde la inmigración es más antigua para que sus hijos frecuentaran determinados ambientes. Durante aproximadamente 5 minutos reprocharon y criticaron a los recién llegados, la mayoría latinos aunque también norteafricanos, que estarían creando un ambiente irrespirable en determinadas zonas de Madrid. Uno de ellos tenía un sobrino en Marruecos que quería emigrar a España, pero él no estaba dispuesto a ayudarlo, “*que se quede donde está, aquí ya no puede venir ni un solo inmigrante más*”.

A lo largo de la entrevista fueron señalando las claves de su rechazo: ellos ya habían conseguido instituir un grupo, con sus redes y su funcionamiento, y lo que es más importante, se habían hecho un lugar en la sociedad. La llegada de nuevos inmigrantes ponía en peligro estos “adquiridos”, representaba una competencia y un cuestionamiento de sus logros, en definitiva era una amenaza para su estabilidad. Corrían el riesgo de ser asociados a los recién llegados y perder todo el respeto que se habían ganado con tiempo y trabajo. La consolidación de una organización social y el establecimiento de unos valores compartidos a través del tiempo son de alguna forma puestos en peligro por los recién llegados que pueden generar nuevas dinámicas donde los antiguos inmigrantes pierdan el control de la situación.

Mostraron el miedo a los cambios que podrían traer estos nuevos habitantes en sus costumbres o comportamiento no identificándose con los grupos ya establecidos y no alineándose con alguno de ellos. Los antiguos refuerzan su cohesión social, perciben su fuerza y la utilizan para mostrar a los nuevos que son diferentes y que no tienen la misma valía y así desligarse, de cara a la sociedad, de este grupo.

Así, esta misma lógica era aplicada por los extranjeros con mayor arraigo en la escuela con respecto a los otros. Junto a la variable tiempo aparece otra importante distinción dentro del instituto relacionada con la percepción de ser un colegio estigmatizado. “El contexto local receptor” de los sujetos influye inevitablemente en sus relaciones internas. Resulta por tanto importante considerar el contexto de dicha interacción como

variable externa no inserta en la cotidianeidad de las interacciones, pero que impone un límite y marca el ritmo de las mismas.

### 6.3.2 El estigma

En más de la mitad de las cartas al director los estudiantes denuncian, directa o indirectamente, la toma de conciencia de su condición de personas estigmatizadas, de la mirada que se porta sobre ellos, de la desconfianza que despiertan y del interés que avivan en su entorno. Así lo muestran los siguientes fragmentos extraído de las cartas:

*“Señor director, la convivencia en nuestro instituto no es mala pero quiero quejarme por el **acoso que tenemos de parte del todo el mundo**, la gente del barrio que nos acusa de todo lo que pasa, siempre están viniendo ONG, mediadores interculturales e incluso la policía. ¿Qué **hemos** hecho? Quiero pedirle que nos dejen en paz.”* [Alumno de clase]

*“Hola somos un grupo de alumnos/as del IES Mediodía quería decirle que nos sentimos muy **acosados** por la policía ya que todo el día está rondando nuestro instituto le comunicamos esto porque pensamos que **le tienen manía a nuestro instituto** y también porque otras personas de fuera vienen a buscar problemas.”* [Alumno de clase]

Cómo los alumnos del IES Mediodía perciban dicha mirada y decidan reaccionar ante la misma es determinante a la hora de comprender su influencia en las interacciones cotidianas. ¿De qué hablan cuando hacen referencia a la idea de “persecución” o “manía”? En qué se basa la estigmatización de los estudiantes del IES Mediodía? ¿Qué efectos produce o en qué afecta a la formación de grupos?

#### 6.3.2 a “El instituto de los inmigrantes”, una identidad social deteriorada.

Hemos podido comprobar a lo largo del trabajo los prejuicios existentes en torno al “instituto de inmigrantes”. El encuadre de los hijos de inmigrantes mediante la composición de un retrato negativo y/o problemático, tiende por lo general a remarcar las diferencias entre inmigrantes y autóctonos. Este encuadre toma diferentes forma según el actor social del que procedan, pero en cualquier caso ahondan en la estigmatización del instituto y de quienes estudian en él.

El concepto de estigma fue introducido principalmente en la psicología social por Erving Goffman (1963). El estigma es un proceso social que se caracteriza por el descrédito o la devaluación de una persona o grupo a partir de un juicio social adverso.

Goffman se interesa por la gran diferencia que existe entre lo que un individuo debería ser, es decir, su "identidad social virtual" y lo que realmente es, es decir, su "identidad social real". Todo individuo que experimenta un fuerte desequilibrio entre estas dos identidades se considera estigmatizado, ya que los atributos que se le asignan y le categorizan, reducen su identidad a un conjunto de características no elegidas.

*“La identidad social y personal forman parte, ante todo, de las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto del individuo cuya identidad se cuestiona (...) Es evidente que el individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquél” (Goffman, 1963: 126)*

Goffman habla de tres tipos de estigma: los relativos a las deformidades físicas, a los defectos del carácter (que se perciben como falta de voluntad), y los estigmas tribales de raza, nación o religión que son susceptibles de ser transmitidos como herencias generacionales. Algunos autores han tratado de renovar estas tres categorías y remitirlas a otras más actuales pero también más difusas, englobándolas de la siguiente manera: estigmas físicos, estigmas psicológicos y estigmas sociales, mostrando cómo estas categorías pueden variar según el contexto histórico (Marichal y Quiles, 2000).

En el proceso de estigmatización de los hijos de inmigrantes del instituto, no es sólo su condición racial la que se vuelve estigma, sino que en su identidad social confluyen y, por tanto, se sobreponen varios tipos de estigmas: al estigma tribal de raza se suman otras características desacreditadoras como, por ejemplo, la pobreza, el bajo nivel educativo, la peligrosidad, etc.

En efecto, a lo largo de esta investigación hemos estudiado el proceso de estigmatización que la ONG ha llevado a cabo con los estudiantes de este instituto a través de los talleres interculturales. La adscripción de los estudiantes a una cultura de origen, la culturalización de su comportamiento y expectativas, o la interpretación de los resultados académicos bajo una perspectiva “migratoria” han sido una constante en los talleres. Esta imagen estigmatizada de los hijos de inmigrantes tiende a poner el énfasis en las diferencias no raciales sino culturales.

Otros actores también intervienen y participan en este proceso. Junto a esta estigmatización cultural conviven otro tipo de estigmas, los relacionados con una “identidad social deteriorada”. Como muestra de los mismos se transcribe el fragmento de una entrevista realizada al orientador del centro, donde quedan perfectamente condensados los prejuicios relativos al colectivo de inmigrantes que en él estudian por parte de la población del barrio:

*“La visión que se tiene del instituto desde los vecinos del entorno es mala. Cualquier cosa que sucede en el barrio está producida por los chicos extranjeros del instituto. El instituto está mal visto, cómo voy a mandar yo a mi hijo si mis vecinos que viven aquí de toda la vida y yo acabo de llegar, me dicen que **ese instituto es malísimo, sólo hay inmigrantes, y todo el día con pandillas, drogas, violencias, peleas, violaciones...**El mismo aspecto exterior del instituto es de **abandono y dejadez** y no anima a que se matriculen aquí, parece Bosnia o Sarajevo, ¡parece que tiene hasta balas incrustadas!”* [Orientador del IES del Mediodía]

¿Puede surgir del estigma una categorización social que defina y caracterice a estos jóvenes como un grupo homogéneo bajo el pretexto que habitan el mismo espacio, que pertenecen generalmente a clases populares y que tienen orígenes calificados de extranjeros? Tanto los estigmas culturales como sociales asociados a los estudiantes del IES Mediodía producen la consolidación de una categoría social que es utilizada por los distintos actores sociales a la hora de relacionarse directa o indirectamente con los estudiantes produciendo una interacción social negativa. Esta interacción es percibida y vivida por los estudiantes de forma negativa.

La percepción del estigma por parte de los estudiantes no conlleva sin embargo su aceptación. Si la consideración de sujetos estigmatizados actúa como elemento unificador en los estudiantes, las diferentes maneras de enfrentarse al mismo y las estrategias empleadas van a actuar como elemento desestructurador. El grado de aceptación del estigma es la segunda causa para entender la construcción de grupos en las aulas.

### **6.3.2 b El grado de aceptación del estigma en la formación de grupos**

Según Goffman, las personas estigmatizadas se diferencian entre sí en función de la naturaleza de su estigma, pero también de su grado de aceptación del mismo. Es esta la aportación más relevante para nuestro análisis: la idea de que el estigma es una

característica que genera respuestas diversas entre los estigmatizados y que tiene consecuencias en sus relaciones sociales.

El estigma puede convertirse en un nexo de unión por parte de quienes lo sufren, pero también puede ser fuente de conflicto entre los distintos grupos estigmatizados. La manera en que los distintos sujetos reaccionan frente a la categorización que se realiza de ellos hace presagiar una diversidad que permite entrever una nueva formación de grupos basada esta vez en la denuncia de un estigma y la pugna entre los distintos grupos estigmatizados por su representación de cara al exterior.

“Las cartas al director” nos permiten ver con mayor detalle los matices en la reacción de los sujetos frente a “*la aceptación del estigma*”. Son muchas y diversas las estrategias que los individuos adoptan para enfrentarse al estigma del que son portadores y de estas estrategias surgen nuevas agrupaciones.

*“Yo considero que en este instituto hay un problema que me gustaría que se solucionase. Muchas veces **la gente piensa que somos extranjeros** y se comportan mal con nosotros y entonces es cuando **nos peleamos porque cada uno hace cosas diferentes**. Unos se enfadan más, otros le echan la culpa a otros y otros pasan de todo y yo no sé qué es lo mejor.”* [Alumno de clase]

Massot (2003) distingue una serie de modelos de pertenencia y competencia étnico-cultural que responde a diferentes formas de identificación y relación con las categorías estigmatizantes. (a) La estrategia de *mimetización*, las personas que se identifican con este modelo manifiestan un no-reconocimiento o rechazo hacia su cultura de origen como estrategia para asegurar su integración a la cultura mayoritaria. (b) Modelo de *confusión*, en el cual reconocen tener en sí mismos elementos de ambas culturas, pero no creen que exista la posibilidad de formar parte de ambas sintiéndose obligados a identificarse con una sola, lo que puede derivar en cierto grado de frustración o ansiedad. (c) Estrategia de *evasión imaginaria*, en la que las personas estigmatizadas quieren huir del lugar donde están, ya sea porque han tenido malas experiencias, ya sea como mecanismo de protección, e idealizan la cultura de origen. (d) El modelo de *doble pertenencia*, en que se demuestran competencias y habilidades para participar tanto en su propio grupo nacional como en el mayoritario (ambivalencia con uno y otro sin renunciar a ninguno). (e) Modelo de *múltiple pertenencia* a través del cual existe un

reconocimiento de pertenencia todavía más amplio, la identidad cultural es fruto de todos los lugares donde se ha vivido, el individuo es capaz de comprender y funcionar adecuadamente en varios ambientes socio-culturales a la vez.

A pesar de la relevancia de estos modelos para situar y comprender las actitudes y estrategias que emprenden los distintos sujetos de cara al exterior para luchar estratégicamente contra el estigma que sufren, éstos deben ser entendidos como estrategias y no modelos de identificación. En efecto, estas estrategias son reflejo de los mecanismos puestos en marcha por los sujetos a la hora de reaccionar a unos estímulos constringentes, y son precisamente estos mecanismos de actuación los que operan como elementos de agrupación en el instituto.

Se puede distinguir un primer grupo de personas que hace referencia a su condición de inmigrantes, es decir, que utilizan su “extranjería” y la sitúan en el centro de las interacciones sociales como dinamizadora de las mismas, potenciando de esta forma y reivindicando las relaciones dialécticas entre un “nosotros” y un “ellos”. Pablo es uno de los pocos alumnos españoles de la clase de tercero de ESO, y siente ese estigma como propio, interiorizando una extranjería que no le corresponde “objetivamente”, pero de la que se apropia subjetivamente:

*“Yo me siento como ellos, estamos todos igual de perseguidos por estar en este instituto, al igual que ellos [los de fuera al centro] no hacen distinción yo tampoco la hago, somos iguales.” [Alumno de clase]*

Esta denuncia está claramente planteada a partir de una oposición marcada entre un “nosotros” y un “ellos”. El “nosotros” engloba a todos los estudiantes del IES Mediodía sin distinción alguna de edad o nacionalidad, representando a todos aquellos que sufren la estigmatización de los actores externos al centro educativo. “Ellos”, es expresado bajo la fórmula de *“todos aquellos que nos hacen sentir perseguidos y diferentes”*. La identidad de los individuos designados por esta fórmula es evocada de manera anónima y generalista con el fin de proyectar la misma despersonalización que sufren ellos; no menciona nada sobre los posibles actores, pero sí sobre la consecuencia que producen, la creación de un “nosotros”. En este contexto, tan solo pueden ser precisadas dos categorías emergentes y generalizantes: la sociedad como fuente genérica de estigmatización y los que son estigmatizados.



Esta dicotomía genérica se rompe cuando el grupo de los estigmatizados opta por diferentes estrategias y formas de enfrentarse a esta situación. Esta superación de su condición de estigmatizados se traduce en dos comportamientos que dan lugar a una (re)organización social de las redes, alianzas y quiebras: los que aceptan y reivindican su estigma planteando relaciones dialécticas (Pablo) y aquellos que tratan de esquivarlo o negarlo.

*“La gente se queja porque dicen que le tienen manía a nuestro instituto, yo no creo que sea para tanto y seguro que pasa también en otros sitios. Igual es porque **creen que somos todos extranjeros** pero muchos ya llevamos mucho aquí y hemos nacido aquí solo que ellos no lo saben y **nos confunden** como si saliéramos de la patera. Además **hay otros institutos peores**. El de la plaza, jese si que es malo y hay gente rara!”* [Alumno de clase]

Estas dos estrategias están en la base de una confrontación que tiene como finalidad el control social de la identidad de cara al exterior. ¿Qué grupo va a hacerse con una posición dominante para generar una determinada respuesta que retroalimente positiva o negativamente su estigma?

### 6.3.2 c Pugna por el control social de la identidad y su representación

Aparecen dos grupos contrapuestos, aquellos que consideran que de esta forma, es decir, agrupándose en contra de los “otros” sólo van a conseguir alimentar el estigma y justificar su existencia, y otros que prefieren convertirlo en su distintivo. Los primeros prefieren exaltar las similitudes en lugar de las diferencias y diluirse en la corriente. Los segundos convierten su estigma en un emblema de identidad llegando incluso a reproducir los prejuicios que se les atribuyen a través de una forma de auto-exclusión, “*haciendo de su estigma un emblema*” (Cerbino, 2006). De la estrategia empleada surgen categorías particularizantes que diferencian a los grupos dentro de lo que en un principio resultaba ser una categoría generalizante:

*“Yo paso de estar en ese **grupo**, después dirán que si los **inmigrantes** son tal o cual, pero es que van llamando la atención con esas pintas y la música esa todo el día, ¿No se dan cuenta que les van a confundir con las bandas de latin y luego la cagamos **todos**?”* [Alumno de clase]

A partir de las categorías particularizantes surge una pugna por el control social de la identidad y su representación, es decir, qué grupo tiene más fuerza y qué actitud es más correcta para ejercer de representantes de cara “al exterior”, esto es, qué grupo se encuentra más legitimado para ejercer de representante del colectivo de estigmatizados de puertas afuera del instituto.

*“Nos peleamos más entre **nosotros** por lo que nos pasa fuera del instituto que **dentro**. Yo aquí me sentiría como en casa si no llega a ser por todo lo que pasa **fuera**.”* [Alumno de clase]

La cultura mayoritaria, es decir la española, tan sólo está presente de manera simbólica en el instituto a través de los profesores, ONG y demás actores sociales que intervienen en la escuela -puesto que los estudiantes españoles por aula son minoritarios, y como hemos visto, se asimilan y se sienten igual de estigmatizados que sus compañeros-. “Lo español” no es un referente en sus relaciones e interacciones dentro del instituto, y por tanto su percepción como inmigrantes aparece generalmente en relación con otros actores que no forman parte de sus pares. Este frágil equilibrio en función de la presencia efectiva o no de este “actor difuso” pone de relieve el uso más que la identificación que los sujetos realizan de sus atributos estigmatizantes.

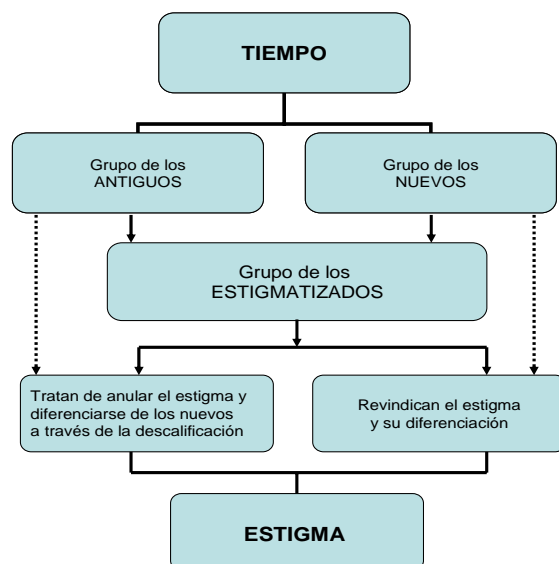
Lo que en el inicio se presentaba como un elemento de unión frente al descrédito, se acaba convirtiendo en un punto de desencuentro entre ellos. Por ello las “denuncias” no giran tanto alrededor de la existencia misma de estas agrupaciones, como de las contradicciones en las que entran y los desencuentros que se producen entre ellas.

Estas agrupaciones vienen a superponerse en muchos casos a la división entre “antiguos” y “nuevos”. Estas apreciaciones vinieron a ser confirmadas por el director del colegio:

*“**Los que más tiempo llevan** como es **normal** se sienten **más españoles**, dentro de lo que pueden sentirse estos chavales porque si miras a su entorno ahí no ves ningún referente español, ni en el instituto, ni en su bloque de vecinos, ni sus amigos...Sin embargo **los nuevos**...no sé, yo creo que han entrado mucho más en la lógica de esta **multicultural** y acaban viendo mucho más las diferencias como algo positivo...”* [Director IES Mediodía]

De esta forma las distintas agrupaciones se superponen en función de la denuncia realizada. Existe cierta correspondencia entre los nuevos inmigrantes, más insertos en la cultura del multiculturalismo que les refuerza la importancia de las diferencias, con aquellos sujetos que de alguna manera asumen su estigmatización con mayor naturalidad. Frente a ellos, los hijos de inmigrantes más arraigados en el barrio y en el instituto, si bien se sienten igualmente estigmatizados, desvían el estigma hacia los nuevos tratando así de diferenciarse. En el siguiente, se presenta la formación de los grupos en función de las dos variables analizadas, el tiempo y el estigma, y la superposición de los mismos en función de la denuncia realizada.

**Ilustración 15: Variables asociadas a la formación de grupos en el IES Mediodía**



Fuente: Elaboración propia a partir de las “cartas al director”

Más allá de los distintos grupos emergentes en la manera de encarar este estigma, existen, en el interior del instituto una serie de pandillas que responden a problemáticas propias de las culturas juveniles escolares. Con el contacto y la interacción cotidiana interna, emergen modos de comportamiento, formales e informales, que responden a patrones culturales juveniles y dan cuenta del sentido que los jóvenes otorgan a su experiencia vital. Esta creación de pandillas visibiliza otras causas de agrupamiento donde se da una enorme importancia a los lazos primarios que se establecen en el seno de los distintos grupos basados en la lealtad y la ayuda mutua, pero que sobre todo otorgan nuevas identificaciones de grupo.

## 6.4 Las pandillas

Existe en el IES Mediodía una presencia importante de pandillas que supone la existencia de grupos heterogéneos representativos de diferentes subculturas juveniles. Son distinciones identitarias que entrecruzan generalmente el género, la clase, el origen étnico/nacional o las lenguas de uso, lo que muestra que estas diferencias deben ser tenidas en cuenta por la escuela como fundamentales a la hora de valorar las relaciones de amistad y de enemistad más allá de las marcas estructurantes (Ponferrada Ortega, 2008).

*“Señor director [del periódico] quería decirle que en nuestro instituto hay muchas **pandillas que dificultan la convivencia**, se pelean y crean un ambiente malo en clase.”* [Alumno de clase]

*“Llevo dos años en el instituto y lo que más me llama la atención son las pandillas que hay. ¡Nunca antes había visto tan claramente!”* [Alumno de clase]

La *hiperintegración* en grupos es una estrategia que facilita a los jóvenes su expresión en un cuadro estructurado por el colectivo de amigos, pero supone la casi obligada alineación de los sujetos con respecto a los mismos. Es precisamente a través de estas micro-integraciones grupales, denominadas por la literatura internacional como pandillas o bandas, que se derivan subculturas juveniles y estilos de vida que generan un importante elemento de distinción entre los alumnos del IES Mediodía. El grupo de iguales se convierte en la instancia informal que se opone a la institución formal (la escuela) donde los jóvenes sostienen su estrategia colectiva a través del grupo.

Estas agrupaciones son fácilmente distinguibles por su estética y rituales<sup>68</sup> en un primer momento, pero también por su lenguaje y comportamiento:

*“Son mediadores entre un polo ideológico de significación, relativo al orden moral y social, y un polo sensorial relacionado por las formas externas”* (Abril, 1997: 164).

Directa o indirectamente a lo largo de los talleres estas agrupaciones han sido una constante y fueron recogidas en numerosas “cartas al director” y apuntadas a través de

---

<sup>68</sup> Estos conforman lo que Mauro Cervino (2006) denomina como “signos” prueba, aquellos que permiten mostrarse y que otorgan algún estatus, como la ropa, el baile o incluso determinados rituales públicos.

una lógica de confrontación, pero también de solidaridad dentro del instituto, por lo que resulta relevante tratar de identificar las causas que los estudiantes aluden para justificar sus identificaciones. ¿Son las pandillas el resultado natural de las dos anteriores “denuncias” -el tiempo y el estigma-?

#### 6.4.1 Del “¿tú quién eres?” al “¿y tú de qué vas?”

La estética de los estudiantes es quizás una de las primeras cosas que más llaman la atención al entrar en el aula. Si bien existe un fuerte control por parte de los profesores para evitar “*que esto parezca un circo*”, prohibiendo la entrada en clase con gorras, colgantes llamativos o una vestimenta poco convencional, estos signos son rápidamente remplazados por otro tipo de manifestaciones, saludos, actitudes y agrupamientos alrededor de *su gente* que hace visible las distintas identificaciones y agrupaciones. La pregunta “¿Y tú quién eres?” o “¿Tú de dónde eres?” es sustituida por la pregunta “¿Tú de qué vas?”.

El “tú de qué vas” remite a un doble posicionamiento: la actitud que cada uno adopta con respecto a la cultura escolar y hacia el resto de compañeros. A partir de estos dos elementos y sus relaciones desiguales se vertebran la mayoría de grupos detectados en las aulas a través de esta actividad.

##### 6.4.1 a Cultura antiescolar

*“El instituto, ¿Para qué sirve? Prefiero trabajar y ganar dinero.”*[Alumno de clase]

En el IES Mediodía existe una importante corriente de alumnos que rechaza la escuela, o al menos una importante parte de su funcionamiento. Muchos de ellos mantienen una relación negativa con la institución escolar que se traduce en un elemento de agrupación entre quienes comparten este rechazo.

*“En mi clase hay un **grupo** que siempre la está montando. En más de una ocasión han plantado al profesor en clase y se han ido. Están en **contra de todo** y no se cortan un pelo. Les han echado del insti en más de una ocasión. Dicen que no quieren estar aquí, que preferirían no tener que venir a clase pero que les obligan.”* [Alumno de clase]

Ball (1981) habla de dos actitudes antiescolares, la pasiva y la de rechazo, ambas integradas en una cultura antiescolar aunque con efectos muy diferentes a nivel de

impacto en el clima escolar y en la formación de grupos<sup>69</sup>. Para los primeros, la falta de integración escolar se manifiesta a través de la desmotivación que tiene por efecto más inmediato la apatía, la falta de interés y los bajos resultados académicos, pero cuyo comportamiento es de carácter más individual. Este grupo muestra unas bajas expectativas de continuidad escolar y está deseando cumplir los 16 años para abandonar la escuela e integrarse en el mercado de trabajo. Los segundos, son conocidos por muchos profesores y denunciados por los estudiantes más comprometidos con la cultura escolar dominante ya que optan por una actitud de boicot que no sólo tiene consecuencias para ellos mismos sino para su entorno inmediato que ve cómo la dinámica de las clases, la relación con los profesores, los recreos, las conversaciones o trabajos en grupos son sistemáticamente boicoteados por alguno de ellos. En este caso, su cultura antiescolar se manifiesta no sólo por unos bajos resultados académicos y voluntad de abandono escolar sino que se acompaña de un cuestionamiento grupal a la autoridad, al “deber ser” y a las reglas de juego escolares. Según los profesores, este grupo de alumnos, muestran problemas disciplinarios, absentismo, bajas calificaciones o asignaturas a las que el alumno no se presenta al examen.

La encuesta ETEFIL<sup>70</sup> reconstruye el muestrario de opciones existentes en la voluntad de abandono escolar a partir de cuatro grandes categorías: los abandonos a causa del empleo (o bien por la incorporación a un empleo, o bien por la intención de buscarlo), el cambio de estudios, el rechazo explícito a éstos y la sensación de imposibilidad para realizarlos. Las denuncias realizadas en las cartas al director visibilizan mayoritariamente la opción asociada a la búsqueda de empleo con fines consumistas. La idea principal es la asociación del trabajo con el dinero y la libertad. Gracias al dinero “*haces lo que quieres*”, lo que permite escapar al control y la dependencia de la familia y la escuela y tener dinero para los gastos propios, vinculados al ocio y el consumo.

---

<sup>69</sup> La microsociología de la educación ha centrado su atención en la distinción entre subgrupos de alumnos en relación con la actitud mantenida respecto la institución escolar llegando a distinguir cinco tipos de adaptación grupal a las instituciones: conformidad (aceptación de los objetivos escolares y de los medios institucionales para alcanzarlos), innovación (los objetivos son aceptados pero no los medios), ritualismo (los medios son aceptados pero no los objetivos), disociación (ni los objetivos ni los medios son aceptados) y rebeldía (se oponen objetivos y medios distintos) (Haray, 1966; Wakeford, 1969).

<sup>70</sup> Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral, 2005 del Instituto Nacional de Estadísticas.

#### 6.4.1 b De la escuela al mercado

En efecto, tras su voluntad de abandonar la escuela se esconden sus ganas de participar en la sociedad de consumo de forma inmediata y autónoma, convirtiendo el ocio y el consumo en un importante escenario de identificación y diferenciación. El grupo con una fuerte cultura antiescolar es precursor en la utilización y uso de todo tipo de novedades electrónicas o vestimentarias. La cultura antiescolar da paso a un estilo de vida<sup>71</sup> en el que el consumo es una importante herramienta de distinción. Frente a la “excelencia académica” reivindican la “excelencia consumista”. Muchos de ellos tienen *mp3* de última generación, cascos muy llamativos, zapatillas de deporte de buenas marcas, etc., y parte de su vida social la vertebran en lugares de ocio al margen de la escuela: bares, tiendas o discotecas.

*“En el cole hay muchas pintas, mi madre cuando vino el primer día se asustó un poco. Sobre todo un **grupo** que parece que van **disfrazados** y van todos iguales: una gorra, pantalones super anchos, zapatillas Nike, unos cascos enormes y un montón de aparatos que no sé ni lo que son.”* [Alumno de clase]

Aparece una contraposición muy fuerte entre un “nosotros”, fruto de aquellos que rechazan la vida académica, y “la gente” que juzga y condena dicho rechazo, que a su vez genera una actitud reivindicativa en los primeros. Reivindicación que pasa por apostar por un estilo de vida basado en el consumo. Tienen la sensación de que no merece la pena esforzarse en la escuela y que es mejor tener un empleo que les va a dar independencia y el acceso a bienes de consumo:

*“No soporto las tonterías que hay en este instituto y lo digo. **La gente** nos critica mucho porque no queremos seguir estudiando. ¿Cuál es el problema? ¿**Somos** más tontos por ello? **Queremos trabajar y ganar dinero**. Con el dinero compras lo que quieres y vives haciendo lo que te gusta.”* [Alumno de clase]

Estos grupos están inevitablemente adscritos a una lógica clasista, “tanto tienes tanto vales” y pueden llegar a generar ciertas tensiones en el instituto. En primer lugar con los que se encuentran fuera de la lógica consumista, ya sea voluntariamente o

---

<sup>71</sup> El estilo de vida se convierte en lo distintivo de las culturas juveniles. Feixa (1998: 79) lo define como “manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresadas en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo” y vienen principalmente determinados por una serie de elementos culturales: el lenguaje, la música y la estética.

involuntariamente, pero con los que en cualquier caso les resulta “imposible” compartir cosas y buscar puntos en común:

*“Al final te acabas juntando con los que son como tú y puedes **compartir cosas y salir por ahí**. Con muchos de aquí no se puede hacer nada, van del insti a casa y de casa al insti. Yo esa vida no la quiero. Eso es lo que pienso y por eso me quiero ir de aquí. La escuela debería ser un opción y no obligatoria y eso es lo que quiero denunciar.”* [Alumno de clase]

Por otra parte, se llevan mal con los que entrando en su lógica consumista simplemente se diferencian a partir de otro tipo de consumo, menos visible o sencillamente diferente. Y por último surgen tensiones con los que, al margen de la carrera hacia la ostentación materialista, son sencillamente buenos estudiantes y quieren seguir siéndolo, puesto que esto resulta casi incompatible con los valores de este grupo, que prioriza el trabajo renumerado y el consumo por encima de la educación y el éxito escolar porque les permite llevar un estilo de vida que les distingue o diferencia de la gran mayoría de “estudiantes”.

*“Van de antisistema, que si estudiar no sirve de nada, yo vivo como quiero, paso de los profes, etc. Se creen mejores porque tienen más cosas que **los demás**.”* [Alumno de clase]

Buscan integrarse en la sociedad a través del consumo y la escuela se convierte en su principal obstáculo.

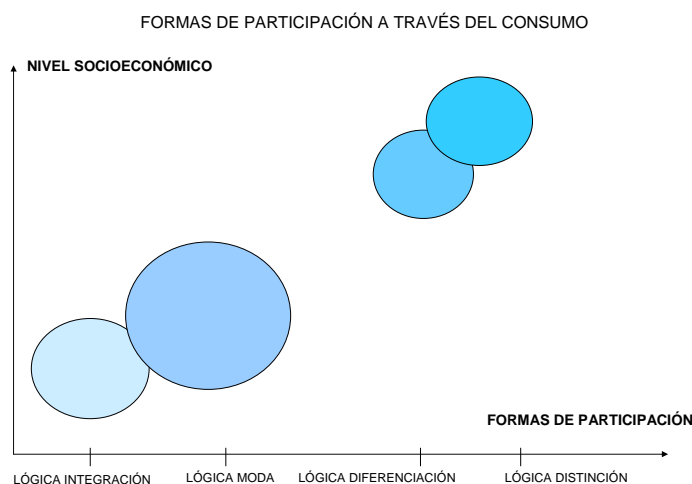
*“Con mis amigos nos gusta **salir**, intercambiar música, ir a **comprar** ropa y para eso hay que tener **dinero**. Creo que la vida es otra cosa que ir al instituto y volver a casa a hacer deberes. Por eso creo que la escuela no debería ser obligatoria hasta los 16 años, trabajar debería ser posible. Para mí, es una pérdida de tiempo **que te obliguen a no hacer nada**.”* [Alumno de clase]

Existe una voluntad tanto en la vida escolar como en la literatura especializada de adscribir estas actitudes antiescolares y expectativas laborales a determinados grupos sociales. Ejemplo de ello es el estudio sobre consumo y ocio que se realizó al colectivo de inmigrantes latinoamericanos en España en el que destacan las diferencias por grupos de edad, y por lógicas actuantes –ver gráfico más abajo- en función de los diferentes sectores sociales (Santamarina, 2005). Estas diferentes lógicas actuantes están establecidas fundamentalmente por criterios económicos que potencian, en el consumo y las formas de ocio, unas representaciones diversas de los distintos segmentos sociales



y prototipos de sujetos que conforman modelos de comportamientos e identidades culturales.

**Ilustración 16: Agrupaciones y lógicas de participación a través del consumo**



Algunos autores tienden a destacar la centralidad del consumo y el ocio como mecanismo de participación social del colectivo de adolescentes hijos de familias inmigrantes que buscan su integración en la sociedad a través del consumo. Mientras la escuela les sigue considerando bajo todos los efectos extranjeros, éstos piensan que abandonando la institución escolar e insertándose en el mercado de trabajo se van a liberar de su condición de “extranjeros” y pasar a ser considerados a partir de otros criterios (económicos, laborales etc.). Por ello, la lógica de la integración a través del consumo se convierte en uno de los principales objetivos de los grupos que muestran mayores desventajas sociales de partida y dificultades en el acceso igualitario de otros bienes o servicios.

#### **6.4.2 “Nosotros somos una familia”**

En las cartas al director se apunta claramente la existencia de otro elemento de identificación que, a diferencia del anterior, no encuentra sus raíces en una perspectiva economicista en la que las pautas de consumo establecen estilos de vida diferenciados, sino que el elemento de reagrupación se produce en torno a la necesidad de constituir una “comunidad emocional” (Monod, 1968).

*“Nosotros somos como una **familia**. Somos muchos **hermanos** de distinta nacionalidad: hay ecuatorianos, colombianos, peruanos, españoles, **cuidamos los***

*unos de los otros. Da igual de donde sea o venga la gente, aquí formamos un grupo.*” [Alumno de clase]

A través del análisis de las cartas, este grupo es caracterizado por dos elementos distintivos: el lenguaje utilizado indica la intensidad del vínculo, asociándolo al de una comunidad cerrada casi familiar, y su vinculación a una función de cuidado y protección emocional.

#### **6.4.2 a Una comunidad emocional**

Las cartas utilizan un lenguaje que enfatiza la hermandad entre los miembros del grupo, cumpliendo algunas funciones propias de la familia, como “*el cuidado*”, “*la protección*” o “*el cariño*”. Si uno se pone a contar la cantidad de veces que hacen referencia en sus cartas a palabras o expresiones como “*mi hermano*”, “*mi familia*”, “*son como de mi sangre*”, “*amigo del alma*”, “*mi hermandad*”, etc., resulta un mapa emocional de carácter casi tribal.

El orientador del instituto advirtió, ya en un primer contacto, que una de las particularidades de este centro, y que ponía en juego muchas dinámicas relacionales, era la importancia que adquirirían los afectos y las emociones:

*“Como particularidad de este centro yo destacaría sobre todo la necesidad de relación con los compañeros, con su entorno, a veces con la **necesidad de afecto**. Tienen bastante necesidad de...de alguien que les escuche, de alguien que les hable, de alguien que... de encontrar un amigo con el que... una función afectiva muy fuerte.”* [Orientador IES Mediodía]

Se trata de grupos fácilmente identificables por su constante cercanía física, se sientan juntos en clase, forman círculos cerrados en el patio e interactúan muy poco con el resto de compañeros. Reivindican la amistad grupal como principal fuente de satisfacción y se oponen a las relaciones de carácter individualista que denuncian como negativas para el sujeto. Son conscientes del recelo que despiertan pero se sienten orgullosos de pertenecer “al grupo”. Siguiendo la tipología de Scheff (1990), forman vínculos sociales inseguros<sup>72</sup>, donde la distancia social entre un individuo con respecto a otros queda totalmente anulada siendo éste absorbido por el grupo.

---

<sup>72</sup> Scheff (1990) diferencia entre vínculos sociales seguros, en los que el individuo mantiene con respecto a otros una adecuada distancia social posibilitando la cooperación como forma de solidaridad, y vínculos

*“Los grupos de amigos son **lo más importante del mundo** porque forman tu verdadera familia, más incluso de tus padres. A ellos **les debes todo** porque son los que **se preocupan por ti y te ayudan**. Y por eso no me gusta que los profesores traten de separarnos o la gente diga cosas para separarnos. Creo que se sienten celosos y por eso actúan así.”* [Alumno de clase]

La necesidad de afecto, de sentirse parte de un grupo, de identificarse con él sin mayor elaboración sobre la necesidad de cualidades compartidas, de lugares comunes, afinidades, o estilos de vida compartidos, hace que sea una de las agrupaciones que más contrastan con el resto de grupos. Más que denuncias, lo que está implícito en sus cartas es una reivindicación, una demostración de fuerza e inseguridades que lleva a plantearnos la idea de un pacto social entre el sujeto y el grupo de ayuda mutua. El grupo de amigos se convierte en la estructura de integración fundamental de muchos estudiantes que encuentran, en su pertenencia al mismo, la posibilidad de identificación, protección y cariño necesarios para su supervivencia en la escuela.

#### **6.4.2 b Una necesidad de protección**

En las cartas, los estudiantes aluden a la protección que brinda el grupo, la ayuda y soporte que da cuando uno tiene problemas, y las obligaciones fraternales que ponen en deuda a unos con otros. La creación de vínculos de carácter casi familiar nace en muchas ocasiones de una necesidad de protección y afecto acusadas. La necesidad de contraponer a la fragmentación y dispersión la existencia de espacios comunes y momentos compartidos en los que se desarrolla una interacción fuerte, un sentimiento de pertenencia y proximidad, queda reflejado en el uso de expresiones encontradas en las cartas: *“Yo cuando vine aquí estaba muy solo y encontré en mis amigos a mi familia.”* *“Sé que ellos cuidan de mí.”* *“Ellos me acogieron cuando yo no tenía más que a mi madre.”*

Esta vez nos situamos frente a una perspectiva que mira hacia las agrupaciones juveniles no desde una visión economicista, sino desde el intento de construir identidades juveniles desde una perspectiva emocional. El grupo ofrece al individuo otra forma de socialización y protección:

---

inseguros donde la distancia social queda anulada bien por una situación de aislamiento o bien por una situación de absorción con respecto al grupo posibilitando la alienación que puede llevar a la desintegración y el conflicto.

*“[...] trata de compensar la atomización y disgregación de las grandes urbes ofreciendo pertenencia a grupos (...) brindan a decenas de miles de jóvenes otras formas de socialización y protección.” (García Canclini, 1995: 83).*

La existencia de estos grupos, de funcionamiento casi tribal, es una respuesta a la necesidad de constituir un colectivo de referencia para muchos alumnos que no disponen de una estructura sólida de integración relacional, es decir, que ya sea por su falta de habilidades sociales o por su reciente llegada al instituto, necesitan adscribirse a un grupo que les facilite su integración en el entorno. En muchas ocasiones estas agrupaciones coinciden con el primer elemento de identificación expuesto, esto es, la falta de enraizamiento debido a su reciente llegada, pero también con una ausencia de liderazgo personal y la necesidad derivada de buscarlo a través de su pertenencia a un grupo.

La existencia de estos grupos tiene una doble vertiente: para quien es espectador existe un problema de “comunitarismo defensivo” que acaba por convertirse en una traba para su integración con otros colectivos, y para quien es integrante de la misma es una cuestión de supervivencia, afectividad y necesidad de protección:

*“El problema de este instituto es que si tienes una pelea con uno luego llega su banda y se lían. Para protegerle se acaban peleando con todos. El problema nunca es de dos, acaba siendo de todos contra todos. A mí me parece bien que los amigos te defiendan porque ellos son tu verdadera familia, los que te ayudan cuando tienes un problema o quién va a estar siempre a tu lado, pase lo que pase.”*  
[Alumno de clase]

La integración social a través del grupo tiene por efecto la colectivización de las relaciones y problemas escolares que activa un funcionamiento de tipo comunitario donde el sujeto no tiene libertad de acción individual. Por ello, estos grupos son denunciados por aquellos estudiantes que tienen una aproximación más individual, cambiante o flexible de las relaciones sociales.

En este apartado hemos analizado dos estructuras de integración que influyen en la construcción de grupos en el instituto: (1) la primera marcada por la diferenciación en los estilos de vida que agrupan distintamente a aquellos que priorizan su integración social a través de la escuela y los que priorizan su integración a través del mercado; (2) y la segunda marcada por las diferentes formas de estructuras relacionales donde los

alumnos que muestra una mayor vulnerabilidad relacional buscan la protección a través de la creación de “comunidades emocionales defensivas” que les permita una interacción e integración social a través del grupo y no de su individualidad como forma de protección e identificación primaria.

### **6.5 Los problemas públicos frente a los problemas sociales**

Las diferencias que hemos podido observar entre los grupos juveniles cumplen una función muy importante: si tenemos en cuenta que los jóvenes pasan buena parte de su tiempo juntos, con otros jóvenes, entonces los estilos de vida les permiten establecer distinciones y separaciones entre sí que tienen sentido para ellos y al mismo tiempo son sintomáticos de necesidades o carencias experimentadas (Revilla Castro, 1998). En toda sociedad, los individuos y grupos necesitan crear su propio mundo de sentido, confiriendo un significado a sus representaciones, deseos y actos. Las relaciones dentro de un grupo no sólo estructuran formas de mirar al mundo, creando las identificaciones finales de los sujetos o designando fines de acción comunes, sino sobre todo establecen los tipos de afecto que están presentes en una sociedad. Es precisamente en este mundo de significados instituido donde se establece la relación con el otro. El otro como amigo, como competidor, como referente, como antagónico, como protector.

De acuerdo con Foulcault, esta actividad, la denuncia pública, habría contribuido a problematizar el concepto de grupos e identificaciones, trasformando las asunciones en problemas, es decir, no habría tratado de “*divulgar el conjunto de discursos y prácticas discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y lo falso y lo constituye como un objeto de pensamiento (ya sea en forma de reflexión moral, de conocimiento científico, análisis político o similares)*” (Foulcault, 1991: 231). Las “cartas al director” han señalado diferentes rastros dejados por los propios sujetos, pero sobre todo han cuestionado todo un entramado de “falsos presupuestos” a partir de los cuales la ONG ha observado, analizado y construido las relaciones escolares de este instituto.

Gusfield (1984) diferencia entre los problemas sociales y los problemas públicos mostrando que algunos problemas pueden ser convertidos en públicos sin por ello haber sido vividos o experimentados por el conjunto de los individuos. Igualmente, los problemas sociales pueden ser una realidad para muchas personas sin ser identificados y reconocidos como públicos. Siguiendo con la distinción realizada por Gusfield, las

instituciones en la escuela han definido los problemas a través de las variables nacionales, étnicas o culturales. Acudiendo a estos términos, las relaciones establecidas en el instituto estudiado responden a “relaciones interculturales” y por tanto es la nacionalidad o la cultura las que han ocupado un lugar central a la hora de describir, analizar e intervenir en los problemas de convivencia surgidos en la escuela. Esta es la definición pública del problema que la ONG ha realizado.

Este problema público ha dado lugar a diferentes categorías de problemas (Wieviorka, 1992; Terrén, 2003; Zanfrini, 2007): (a) si los inmigrantes no tienen el mismo color de piel y poseen rasgos físicos que los diferencian, es generalmente bajo la rúbrica de “*problemas raciales*” como se interpretan las lógicas de exclusión que operan. (b) Si son de la misma “raza”, pero tienen una lengua o tradiciones diferentes serán guardados bajo “*problemas étnicos*” o “*problemas culturales*”. (c) Y por último, y con un esfuerzo por traspasar las barreras culturalistas, si no son ni de “raza” diferente, ni de un grupo “étnico” diferente, ni de lenguas o tradiciones culturales diversas, sino simplemente de otra clase social, entonces el problema se abordará desde la perspectiva de la movilidad social o simplemente a modo de “*problema de clase social*”.

La lógica pública aplicada al centro IES Mediodía concibe por lo tanto que las fracturas existentes entre inmigrantes responden a procesos de agrupamiento entre los distintos colectivos nacionales: chinos, marroquíes, ecuatorianos, rumanos, etc. que mantienen un complicado equilibrio que en ocasiones se rompe debido a las tensiones nacionales, culturales o raciales que surgen en su convivencia.

La actividad que acabamos de analizar muestra, por el contrario, cómo estos problemas públicos no son experimentados por los estudiantes que presentan otras lógicas de conflicto, identificación y agrupación. A través de las cartas al director hemos dejado emerger los problemas tal y cómo son vividos por los sujetos, presentados y expuestos a un interlocutor invisible, “el director”, que se convierte en espectador de la construcción de los problemas sociales que realizan los sujetos. Los alumnos se convierten en actores políticos que realizan su diagnóstico de la convivencia a partir de su propia definición del problema e interpretación de los hechos.

La consideración de las distintas líneas de fractura planteadas por los estudiantes invita a una intervención pública bien diferente a la planteada por la ONG que pasaremos a proponer en el capítulo de conclusiones.

## CONCLUSIONES

La segregación escolar ha sido el punto de partida de esta investigación ya que es ella la que ha posibilitado y generado las experiencias sociales e institucionales analizadas. En estos centros se han producido dos cuestiones sociales de gran relevancia: la relativa a los propios centros escolares que han tenido que desplegar, con la ayuda de actores externos, una serie de mecanismos extraordinarios de atención y gestión asociados a esta problemática, -alejándose de la consideración de escuelas normalizadas-, y la relativa a los estudiantes que se han desarrollado en un proceso de socialización diferenciado.

En este apartado final de conclusiones vamos a recuperar los hechos acontecidos desde una doble perspectiva. Desde las prácticas institucionales, es decir desde la perspectiva de las escuelas y las ONG en su apuesta por la intervención para la promoción de la interculturalidad como respuesta a los efectos perversos de la segregación escolar de la población extranjera; y desde las experiencias sociales, es decir, cómo los sujetos han vivido y reaccionado ante este proceso de categorización cultural.

Además de recoger los principales hallazgos de la investigación, el capítulo de conclusiones busca actualizar los resultados, dos años después de finalizar el trabajo de campo, y conocer la evolución de estos programas, a través de entrevistas realizadas tanto a los responsables del programa de la ONG como del IES Mediodía. La idea inicial de escuelas segregadas como laboratorios de experimentación da paso a la sistematización de unas prácticas y a un modelo de intervención cada vez más institucionalizado.

### ***Prácticas institucionales***

La existencia de escuelas segregadas nos ha posibilitado aunar y comprender la cadena de hechos, actores implicados e ideologías sociales movilizadas que confluyen en el proceso de categorización de los hijos de inmigrantes. En primer lugar, mostrando la estigmatización de los alumnos de origen extranjero que lleva tanto a determinadas familias como a centros educativos a querer evitarlos, multiplicando los efectos de la segregación producida por los criterios geográficos con base al criterio de proximidad.



La segregación escolar, tal y como hemos analizado en el segundo capítulo, es fruto de las preferencias de las familias en la elección del centro escolar y de las estrategias de los centros educativos en su elección del alumnado -amparados ambos por una política educativa permisiva con la movilidad escolar y la libertad de elección de centro-. El cruce entre preferencias y ofertas educativas ha tenido como consecuencia la consolidación de un fenómeno de concentración: un 24% de escuelas públicas con más del 50% de alumnos extranjeros en la ciudad de Madrid.

En segundo lugar, la concentración de alumnos extranjeros ha supuesto la puesta en marcha de unos mecanismos prácticos de ordenación y gestión escolar que lleva aparejado la construcción de la interculturalidad como proyecto educativo, ahondando en la diferenciación de estas escuelas y de su alumnado. El segundo capítulo ha mostrado cómo estas escuelas segregadas se alejan del modelo de educación compensatoria vigente, dando paso a la puesta en marcha de unas prácticas que han configurando una particular cultura escolar propia de estos centros y caracterizada por una apuesta clara por la intervención entendida como “gestión de interculturalidad”.

Estas prácticas de intervención han venido de la mano de nuevos actores: es el caso, principalmente, de las ONG, que gracias a su progresiva institucionalización como actor educativo han implementado programas interculturales de gran calado para la socialización de los estudiantes.

El tercer capítulo ha analizado la evolución de la interacción de las ONG con las escuelas, pasando de una colaboración puntual y exterior a la escuela, de apoyo al alumnado desfavorecido, a su institucionalización como actor educativo, mostrando su creciente presencia en los temas transversales del currículo relativos a la interculturalidad y su capacidad para introducir, animar y producir categorías culturales.

Estas intervenciones han contribuido todavía más a problematizar la concentración escolar de la población extranjera: ésta genera, tal y como hemos visto, una socialización diferenciada con base al aprendizaje de la cultura como característica indisociable de la condición de extranjero. Al separar y diferenciar a los estudiantes

extranjeros del resto, -ya sea a través de su concentración en determinados centros como en las intervenciones que se generan posteriormente- se está (re)creando y *activando* una determinada categoría social.

Los capítulos cuatro y cinco han analizado distintas actividades y materiales didácticos de la ONG objeto de mi trabajo de campo, mostrando su capacidad para construir y manejar unas categorías a través de las cuales fabrica y transmite una determinada idea de lo intercultural como ideal de integración en contextos multiculturales. Tal y como hemos analizado a través de las distintas actividades en el programa implementado, se produce un proceso de “culturalización” de las relaciones escolares: (1) asignando categorías nacionales a los sujetos, (2) caracterizando dichas categorías nacionales a través de sus particularidades culturales, (3) promoviendo la interacción entre las distintas categorías –nacionales y culturales- como único modelo deseable de integración social.

La sucesión de actividades realizadas por esta ONG respondía a una lógica perfectamente coherente, de “unas instituciones que piensan” (Douglas, 1986). En primer lugar, a través de la aplicación de un **sociograma**, considerando a los sujetos desde su adscripción a una nacionalidad y valorando la convivencia en el aula a través de la interacción entre los distintos grupos nacionales. Con esta actividad la ONG transmite su idea sobre el significado de integración social y de lo deseable en contextos multiculturales. El test sociométrico no sólo pretendía obtener una determinada foto de las relaciones existentes, sino generar una forma de representación de la realidad que creara y marcara el objetivo de introducir la nacionalidad como elemento indispensable a la hora de valorar la formación de grupos. La necesidad programática de la ONG, y razón de ser de su intervención, aparece claramente como precursora del resto de actividades. A través de la experiencia del sociograma la ONG está otorgando diferentes papeles a los sujetos, determinando así “lo que son” o “lo que deben ser”.

En segundo lugar, a través de la proyección de los documentales, la ONG busca dar un salto y pasar de una categoría nacional a una categoría cultural, buscando el reconocimiento de la diversidad y sus diferencias a través de la proyección de una serie de documentales basados en las “culturas”. Estos **documentales** han sido analizados

como textos culturales sobre la representación del “otro” que realiza la ONG, en los que emergen las categorías culturales asociadas a los hijos de familias inmigrantes. Así, el *inmigrante imaginado* por estos documentales aparece como un heredero de la miseria y exotismo de su país de origen cuya única salida para la supervivencia es la emigración. Una vez en el país de instalación, el *inmigrante imaginado* consigue la integración según los patrones de bienestar propios del país de acogida pero mantienen como rasgo diferencial su cultura. Las ONG, según se narra en el propio documental, son las encargadas de valorar esta diferencia cultural como positiva e incorporarla en la sociedad receptora como elemento de enriquecimiento. Un pacto políticamente correcto donde aparezca la idea de *intercambio*: “nosotros” os proporcionamos bienestar, “vosotros” nos enriquecéis culturalmente, aunque para ello sea necesario crear unas categorías culturales amables para la sociedad receptora con las que poder empatizar. Los documentales ayudan a crear estas categorías culturales como prolongación de las diferencias nacionales favoreciendo unas determinadas características y silenciando otras.

Finalmente, hemos analizado el encuentro programando para las **jornadas de convivencia intercultural** entre grupos nacionales y culturales, respondiendo a la necesidad programática establecida por la ONG y que retroalimenta positivamente la evaluación realizada a través del test sociométrico. Con estas jornadas, la ONG fuerza una interacción pensada desde la lógica intercultural dónde los sujetos deben aprender a relacionarse con otras nacionalidades. Así, la primera jornada iba dirigida a los ecuatorianos y a los españoles mientras que la segunda estaba pensada para los marroquíes.

Este sistema de retroalimentación analizado a partir de las distintas actividades muestra el modelo de producción, reconocimiento y apropiación de lo intercultural llevado a cabo por esta ONG. La interculturalidad se construye mediante prácticas de intervención que toman la forma de actividades educativas y pedagógicas, transmitiendo determinadas categorías o representaciones de “lo deseable”. En estas prácticas de intervención cotidiana y en la lógica de la que subyace a las mismas no hay verdaderos sujetos (contradictorios, internamente diversos, capaces de crítica, resistencia y lecturas alternativas de los textos y discursos proyectados sobre ellos), sino categorías sociales y

posibles relaciones entre categorías. Si bien estas categorías culturales pretenden ser revalorizadas, aludiendo a la puesta en valor de aspectos culturales habitualmente silenciados, se produce a través de una patrimonialización de la cultura de origen de los inmigrantes resultante de un trabajo de representación y categorización que silencian otras identificaciones y prácticas socioculturales. La ONG está construyendo un tipo concreto de convivencia, erigiéndose como intermediadora de las interacciones sociales y en árbitro de las relaciones sociales.

A través de su intervención, la ONG construye modelos de afiliación nacional o cultural *“pasando por “reales” cuando no son más que construcciones formales”* (De Rudder, 1997:21). Ésta no se limitan por tanto a dar respuesta a demandas sociales preexistentes, sino que es un agente constitutivo de los procesos en que se producen y valoran las interacciones sociales (Ruiz Ballesteros, 2005). De esta forma queda mostrada la frontera existente en las actuaciones “expresivas” o “instrumentales”, es decir, aquellas que reflejan un demanda social, o por lo contrario son resultado de un proyecto institucional (Barthélemy, 2000).

La intervención de la ONG en la escuela muestra cómo los procesos socio-culturales que se generan en nombre de la diversidad cultural, y por ende de los inmigrantes, generan un proceso de *etnificación* de la realidad social, de las relaciones y problemáticas asociadas. De esta forma, las categorías nacionales y culturales se imponen a los alumnos como dimensión en la percepción de sí mismos y de los demás. *“Esta identificación por categorizaciones impone a los individuos la manera en la que deben contemplar sus propias vidas. Se les asigna un lugar, aunque no sea el que desean o reivindican.”* (Dubois 2003:18-19). Los conflictos personales, problemáticas académicas y demás experiencias escolares terminan siendo mediatizados, interpretados y solucionados a partir de una interpretación cultural. Esta tendencia tiene el riesgo no ya de moldear las experiencias sociales, sino también de ocultar prácticas que pueden contradecirlas.

Los resultados obtenidos por las distintas actividades, la reacción de los estudiantes y las resistencias mostradas, revelaron no obstante unos efectos no previstos por la organización. Este proceso de categorización no podría haber sido identificado como tal

si no se hubiese tomado en consideración, en paralelo, las resistencias reveladoras de los estudiantes ante las categorías manejadas por la ONG, mostrando otros mecanismos de identificación que permitieron analizar la discordancia entre las categorizaciones y las posibles identificaciones de los adolescentes en el ámbito escolar en un contexto de multiculturalidad.

### ***Experiencias sociales***

¿Qué ocurriría si en lugar de partir de grupos o categorías establecidos por la ONG lo hiciésemos de las reacciones de los estudiantes ante las categorías propuestas y observásemos como los propios individuos se posicionan con respecto a las mismas y crean sus propios mundos de sentido? Este ha sido precisamente el segundo objetivo de esta investigación: estudiar el encuentro entre las categorizaciones producidas por las ONG y las reacciones reveladoras de los estudiantes del IES Mediodía.

A partir de episodios observados durante el trabajo de campo se ha intentando comprender cómo y por qué las categorías empleadas por la ONG han encontrado resistencia y qué otras posibles identificaciones han operado en dicho instituto. Las resistencias con las que se ha encontrado este programa de intervención social muestran las paradojas de la interculturalidad como proyecto sociopolítico y apunta la necesidad de realizar un análisis crítico del proceso de categorización de los hijos de familias inmigrante que está teniendo lugar.

Frente a las categorías nacionales y culturales utilizadas por la ONG, los estudiantes se posicionan mostrando extrañeza, atribuyéndole otros significados o superponiendo las suyas propias. Las respuestas que los estudiantes han desarrollado frente a las distintas actividades muestran la dificultad de encaje de “unas categorías sin identidad”. La realidad de este instituto confronta los problemas públicos con los problemas sociales, estableciendo una distinción entre dos procesos de categorización, el institucional y el social, éste último nacido en la lógica de la interacción a partir de la cual los sujetos realizan su propia definición de las categorías.

Durante la realización del sociograma, muchos estudiantes mostraron dificultad a la

hora de adscribirse a una nacionalidad y de adscribir a sus compañeros a otra, generando múltiples “errores” en función de la nacionalidad atribuida jurídicamente. Hemos podido observar al menos tres tipos de significados por parte de los estudiantes para interpretar las categorías nacionales: la jurídica, esto es, la nacionalidad que pone en sus papeles, la social, es decir, la que los demás le atribuyen y la subjetiva, esto es, con la que emocionalmente se identifican. Los alumnos del IES Mediodía *despliegan* diferentes registros a la hora de vincularse a una nacionalidad, modificando las nacionalidades “reales” por nacionalidades “construidas”.

El análisis de la actividad relativa a los documentales mostró las distintas reacciones de los alumnos cuando éstos eran asociados a una determinada cultura de origen en función de su nacionalidad. El rechazo, la vergüenza o la sorpresa fueron algunos de los sentimientos que mostraron los alumnos frente a la representación social y cultural que los documentales realizaban de sus países de origen. Una vez más surgieron distintas formas de interpretar la categoría cultural que era utilizada por la ONG: (1) algunos aceptaban su diferencia cultural pero consideraban que las imágenes y narraciones no eran representativas de la percepción que ellos tenían de sus países de origen, (2) otros rechazaban la explicación culturalista de las diferencias que la ONG realizaba atribuyéndolas a razones de otra índole, económica o generacional, y (3) otros no entendían por qué se les asociaba con esos países que apenas conocían y consideraban simplemente como un lugar de vacaciones.

Finalmente, la realización de las jornadas interculturales fue una demostración más de la distancia entre los objetivos institucionales con la realidad escolar. Los alumnos del IES Mediodía no parecían otorgar importancia a la nacionalidad a la hora de relacionarse con los compañeros, por lo que trabajar sobre la interacción entre grupos nacionales y culturales para ellos no tenía sentido, insinuando irónicamente si era necesario conocer la nacionalidad de las personas antes de relacionarte con ellas para crear “grupos interculturales”.

*“Aprender todos los países de donde vienen mis compañeros es cómo cuando nos tenemos que aprender las capitales del mundo, imposible de retener. Además, ¿tenemos que ir preguntando de dónde es la gente para decidir si convertirla o no en nuestro amigo?”* [Alumno de clase]

Las reacciones de los estudiantes no sólo cuestionaron fuertemente las actividades y objetivos de la ONG sino que dieron lugar a pensar en otros elementos de identificación y agrupación que no se había considerado hasta ahora.

Sólo una vez comprendida esta lógica entre categorizaciones e identificaciones o superposiciones entre distintos significados de una misma categoría cobra sentido una frase que dio origen a esta investigación y qué comenzó con la siguiente reflexión anotada en mi cuaderno de campo:

"Yo soy de aquí, ¿no ves que tengo amigos de todas las nacionalidades?", respondió Jonás, cuando le pregunté sobre su nacionalidad y/o sentimiento de pertenencia. Jonás era un joven de nacionalidad armenia que vino a España hace 3 años y estudiaba, como muchos otros hijos de familias inmigrantes del barrio, en el IES Mediodía. Su entorno lo configuran jóvenes de diversas procedencias que, como resultado de la decisión migratoria de sus padres, se han tenido que incorporar a nuevos escenarios. Uno de estos nuevos escenarios, y quizás el más importante debido a su edad, sea el sistema educativo. En él entra en contacto de manera decisiva con lo que para él es su nuevo mundo de referencia, al que ha tenido que atribuir nuevos significados, el entorno mismo donde desarrolla parte de sus actividades diarias y se relaciona con los otros, ya sean compañeros o profesores. Los otros, a excepción de los profesores, lo forman más hijos de familias inmigrantes que conforman la casi totalidad del alumnado del instituto. El "nosotros" y "los otros" es quizás una de las fronteras más determinantes a la hora de interpretar las relaciones sociales, pero también, tal y como hemos podido comprobar a lo largo de esta investigación, el "antes" o el "después" y el "aquí" o el "allí" hacen que las diferencias existan además de socialmente en el tiempo y el espacio. La noción de "aquí" y de "nosotros" cobra, para estos estudiantes de la ESO, un significado muy diferente del que estamos acostumbrados operando con nuestras categorías tradicionales. El "aquí" hace referencia a un espacio social muy característico del centro y que muchos de los alumnos utilizan como su principal referente, un entorno multicultural donde "lo español" lo conforma precisamente esa suma de nacionalidades y situaciones. Y el "nosotros" denomina una agrupación de personas de muy diversa procedencia. Esa simple declaración, "Yo soy de aquí, ¿no ves que tengo amigos de todas las nacionalidades?", abre las puertas para pensar en los procesos diferenciales de construcción de las identidades en espacios multiculturales. [Cuaderno de Campo]

Con el objetivo de arrojar algo más de luz a las resistencias relativas a las categorías manejadas por la ONG y tratar de comprender qué otras identificaciones están en juego en las interacciones cotidianas de los alumnos, fue concebida y realizada la actividad de la "denuncia pública" en el capítulo sexto. Mientras que los talleres ponían en marcha un proceso de categorización basado en la nacionalidad y la cultura de los sujetos, esta actividad ha permitido mostrar claves distintas en los procesos de identificación, en los

que la nacionalidad como elemento de fractura o solidaridad es reemplazada por otras variables.

En las quiebras y solidaridades surgidas de la convivencia cotidiana en el IES Mediodía se superponen grupos de distinta índole: los alumnos más antiguos entran en una pugna con los alumnos nuevos por el control social del instituto, pero sin embargo se alían con ellos a la hora de enfrentarse a su condición estigmatizada. Las diferentes actitudes escolares presentes generan una nueva quiebra en el instituto, diferenciando entre aquellos que muestran un fuerte rechazo a la institución escolar y buscan incorporarse rápidamente al mercado de trabajo, frente a aquellos que apuestan por la educación como forma de movilidad y promoción social. Entre estos grupos, sin embargo, antiguos y nuevos alumnos se encuentran dentro de una misma actitud escolar, mostrando que los grupos se crean y recrean en función de la temática tratada.

¿Desde qué punto de vista teórico dar cuenta de estos procesos complejos de permanente reconstrucción de “una” identidad que se muestra plural, fragmentada, activamente reflexiva? La perspectiva del interaccionismo simbólico nos sugiere considerar que las personas no tienen un “self” sino muchas facetas del mismo (Mead, 1934). Los sujetos, a veces de forma consciente, otras de forma inconsciente, presentan distintas caras con base en la interacción social y, por tanto, las identificaciones y grupos emergentes de las mismas pueden ser cambiantes. Se trata de una representación de cómo queremos representarnos en función de los distintos actores con los que interactuamos.

A la luz de los grupos surgidos en la última actividad, cabe reinterpretar los talleres realizados a partir de nuevos elementos de comprensión y la tensión establecida durante su desarrollo. Los grupos surgidos dibujan una problemática de la convivencia bien diferente de la planteada por la ONG y mucho más compleja o variable. Mientras que los talleres partían de preceptos considerados progresistas como es el reconocimiento de la diversidad cultural, los propios actores han cuestionado, a través de sus reacciones, la necesidad misma de que de la nacionalidad o la cultura, tal como la entiende la ONG, pueda resultar útil dada la falta de consenso en la definición entre los distintos actores y la importancia relativa otorgada por los mismos. No se habla de la misma cosa, sino de



un significado diferente para la misma cosa. Este centro se convierte así en un espacio de interacción, transacción y relación entre los diferentes actores de donde se originará un “pidgin”, esto es, cuando hay hablantes de lenguas ininteligibles entre sí que quieren comunicarse con propósitos ventajosos para ambos pero que resulta imposible.

Hasta aquí la recapitulación de los principales resultados de la investigación, que considero coherentes en su conjunto con respecto a los objetivos planteados, las “sorpresas” descritas en el primer capítulo, pero insuficientes con respecto a nuevos interrogantes que han ido surgiendo a medida que finalizaba la redacción de esta tesis.

### ***Dos años después***

Tras finalizar la redacción de la tesis y enfrentarme al capítulo de conclusiones, sentí que había transcurrido el tiempo suficiente como para al menos cuestionarme la vigencia actual de los hallazgos. ¿Qué ha ocurrido con estos talleres? ¿Siguen las ONG implementando la interculturalidad como programa de intervención en las escuelas? ¿Han variado en algo su contenido? Con estas preguntas en la cabeza y con una profunda necesidad de volver al IES Mediodía –propia de una doctoranda a la que le cuesta poner fin a un trabajo de tantos años- decidí retomar, por última vez, el trabajo de campo. Mi objetivo era conocer el estado actual de aquello que llevaba más de dos años analizando.

Pude entrevistar al Director y Orientador del centro que todavía recordaban mi presencia y preguntarles por la continuidad en la participación de las ONG en la escuela y sus proyectos de intervención.

*“Todo sigue igual, bueno miento, todo se ha sistematizado y organizado mucho más. Desde que te fuiste han venido otras organizaciones, no sé qué pasó con la tuya pero desapareció, no volvieron a contactar con nosotros ni con ninguna otra escuela del barrio que yo sepa. Otras han retomado lo que tú, bueno tu ONG hacía, eso sí, como los chavales ya se conocen la cantinela es mucho más difícil sorprenderles, todo es mucho menos ingenuo si quieres.” [Orientador IES Mediodía]*

Lo que había pasado con “mi ONG” es que había conseguido otros proyectos de mayor cuantía económica para trabajar, ya no desde la intervención social, sino desde el asesoramiento a otras organizaciones que quisieran trabajar en este tema. Había pasado

de una posición de interventora a una posición de asesora. Así me lo contó el nuevo responsable del programa, que apenas había tenido trato con el anterior, pero del que le constaba que había realizado una magnífica tarea en los institutos. Habían cogido mucha distancia con respecto a la experiencia de intervención social y se mostraron -los que quedaban de entonces, ya que muchos ya no se encontraban trabajando en esta ONG- mucho más ambiciosos con respecto a los objetivos de años atrás.

*“Estas primeras experiencias en el terreno nos posibilitaron conocer la realidad y a partir de ahí hemos tratado de elevar la experiencia a nivel de marco general que posibilite la coordinación entre distintas organizaciones que comparten un objetivo común, fomentar la interculturalidad como principio rector para la actuación de las instituciones. No nos podemos quedar sólo en actuaciones en la escuela, debemos transcender a otros ámbitos y abarcar al conjunto de la sociedad.”* [Responsable programa ONG]

¿Qué resultados se producirían en la aplicación de la interculturalidad en otros ámbitos? Resulta complicado extrapolar una experiencia como la vivida en esta escuela a otros lugares y con otros sujetos como destinatarios. La ausencia de evaluación del programa de interculturalidad, la falta de cuestionamiento de sus preceptos en relación a las reacciones de los sujetos no permite tampoco considerar su evolución y adaptación a otros lugares.

Cualquier intento por trazar conexiones con el pasado para conocer la evolución de los hechos resultaba inútil. Frente a mi insistencia relativa por conocer la marcha del programa intercultural y el paso de la ONG como actor de intervención a actor de asesoramiento, la respuesta era siempre la misma:

*“Me temo que en eso no te puedo ayudar, yo llevo aquí poco tiempo y me he incorporado directamente a este puesto. El espíritu del programa creo que es el mismo, ahora, si hubo pequeños cambio...no sé”* [Responsable Programa ONG]

Traté de conseguir el contacto de la persona con la que yo había trabajado pero resulto imposible. Mis pocos contactos y conexiones con la ONG parecían haber llegado a su fin con lo que no pude seguir los rastros dejados por el programa.

Traté por tanto de hacer una valoración a partir de lo que en las escuelas, y no tanto los responsables del programa, me decían. Lo que verdaderamente me llamo la atención fue la utilización del término “ingenuo” por parte del Orientador del IES Mediodía. ¿A qué

hacía referencia? Cuando yo participé en estos talleres, estos llevaban en marcha dos años, con lo que no pisaba terreno virgen; existía ya de hecho cierta saturación en la intervención de las ONG. Rápidamente, el orientador me dio la respuesta: en estos años se ha pasado de experimentar a través de distintas actividades y tratar de afrontar la realidad de estas escuelas a aplicar de forma sistemática los mismos patrones en la intervención.

*“Los alumnos protestan poco, no es cómo cuando tú salías de las clases con muchos comentarios de unos y otros, resistencias incluso me acuerdo, muchos profesores lo criticaban pero yo lo encontraba sano, que muestren su disconformidad y se vean obligados a pensar por qué sí o por qué no. Ahora están adormecidos, les importa poco, siguen la corriente.”* [Director del IES Mediodía]

Al transcribir estas últimas entrevistas no podía dejar de pensar en el adjetivo de “adormecidos” relativo a la actitud de los estudiantes ante las nuevas actividades. ¿Se trataría de un silencio que trasluce una mayor legitimidad hacia las intervenciones de las ONG? ¿Convencimiento o hartazgo? Quizás el silencio también podría denotar un alejamiento definitivo entre los jóvenes y las “instituciones” que pretenden representarles traduciendo un profundo malestar y sobre todo una peligrosa tendencia a la creciente desconfianza de los jóvenes hacia “lo establecido”.

Frente a una primera expresión de resistencia –que hemos analizado a lo largo de la investigación-, indicadora de la existencia de un diálogo tenso pero comprometido con la idea de una comunicación vertical –*de abajo arriba*-, la situación ha dado lugar a una ausencia total de diálogo. La falta de escucha de la ONG al sentir de los estudiantes, y su insistencia en la aplicación de unas “categorías sin identidad” que no encontraban acomodo entre su público, puede estar en el origen de la idea de adormecimiento apuntada por el Director.

¿Por qué continuar entonces colaborando con las ONG? Frente a la aparente desmotivación que presentaba el director le pregunté por los razones de su continuidad en la participación de programas interculturales. El director del instituto no quería quedarse fuera de lo que se había convertido, para muchos centros educativos de sus mismas características, en una forma de afrontar la creciente segregación escolar de alumnado de origen extranjero. “*Algo hay que hacer*”, respondió, y ese algo lo ofrecían

estas organizaciones que de alguna forma pretendían reconvertir una situación negativa de partida en una experiencia positiva, aunque ésta no fuera la más adecuada.

*“Colaborar con las ONG muestra cierto compromiso del centro con el problema de la segregación, a las familias les gusta, y muestra que nos preocupamos por sus hijos y su situación. Y quién sabe, igual estamos evitando que ocurran cosas peores.”* [Director del centro]

¿A qué hacía referencia el Director cuando mencionaba la idea de que “*ocurran cosas peores*”? ¿Están los talleres aportando elementos beneficiosos que por invisibles no son valorados?

No quiso o no supo darme una respuesta. Finalizó la entrevista con la siguiente reflexión:

*“Me gusta por encima de todo mi profesión, estos chavales te llevan al límite de tu saber pedagógico, trabajar en un colegio así es un verdadero reto para cualquier profesional, pero también digo que esto es una vergüenza, no puede durar, tarde o temprano saltará por los aires...”* [Director IES Mediodía]

Como podrá observar el lector, finalizar una tesis no significa, al menos en este caso, dar respuesta a todos los interrogantes surgidos ya que las respuestas de unos dan lugar a nuevas preguntas, generando un proceso de necesaria continuidad y retroalimentación entre conocimientos con la ausencia de los mismos. Hemos tratado de comprender las prácticas institucionales puestas en marcha para evitar que la segregación escolar se convierta en un problema mayor. La movilización de las instituciones para hacer frente a este problema, la colaboración institucional entre escuelas y ONG, la experimentación de posibles soluciones, muestran experiencias de innovación política e institucional considerables. Sin embargo, estas prácticas aparecen como insuficientes e inapropiadas considerando la falta de adaptación a las necesidades y demandas de los sujetos. Las paradojas de la interculturalidad como proyecto de intervención en las escuelas segregadas y la aplicación de “categorías sin identidad” demandan un cuestionamiento del proceso de categorización que se está realizando de los hijos de familias inmigrantes y la búsqueda de nuevas medidas de intervención.



## CONCLUSIONS (VERSION FRANÇAISE)

La ségrégation scolaire a été le point de départ de cette recherche car c'est de là qu'ont surgi les expériences sociales et institutionnelles analysées. De ces centres ségrégués se sont produits deux questions sociologiques de grand intérêt: une relative aux écoles qui ont dû déployer, avec l'aide d'acteurs extérieurs, une série de mécanismes d'attention et de gestion liés à cette problématique, -s'éloignant de leur considération d'écoles normalisées-, et la relative aux étudiants qui ont subi un processus de socialisation différentielle.

Dans ce dernier chapitre de conclusions nous allons donc récupérer les événements d'une double perspective. Depuis les *pratiques institutionnelles*, c'est-à-dire du point de vue des écoles et des ONG dans leur but d'intervention pour la promotion de l'interculturalité en réponse aux effets pervers de la ségrégation scolaire de la population étrangère, et de *l'expérience sociale*, c'est-à-dire, la façon dont les sujets ont vécu et réagi à ce processus de catégorisation culturelle.

En plus de recueillir les principaux résultats de la recherche, ce dernier chapitre met à jour les résultats, -deux ans après l'achèvement de l'enquête de terrain-, par le biais d'entrevues avec les responsables du programme de l'ONG et du lycée Mediodía. Cette reprise de contact avec les acteurs principaux de cette recherche a permis de connaître l'évolution de ce phénomène et sa possible consolidation. L'idée initiale sur les écoles ségréguées comme des laboratoires d'expérimentation conduit-elle à la systématisation des pratiques et un modèle d'intervention de plus en plus institutionnalisé?

### LES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

L'existence d'écoles ségréguées nous a permis de combiner et de comprendre l'enchaînement des événements, les acteurs impliqués et les idéologies sociales mobilisées qui ont façonné le processus de catégorisation des enfants d'immigrés. Tout d'abord, en montrant la stigmatisation des élèves d'origine étrangère qui mène à la fois, les familles et les écoles, à vouloir les éviter en multipliant les effets de la ségrégation

causée par des critères géographiques sur la base du critère de proximité de l'école avec le quartier où elle se situe.

La ségrégation scolaire, telle que nous l'avons analysée dans le deuxième chapitre, est le résultat des préférences des familles dans le choix de l'école et les stratégies des écoles dans leur choix des étudiants, tous deux concernés par une politique éducative permissive avec la mobilité scolaire et la liberté de choix d'élection du centre scolaire. Le croisement entre les préférences et les offres de formation a abouti à la consolidation du phénomène de concentration: 24% des écoles publiques avec plus de 50% d'étudiants étrangers dans la ville de Madrid.

Par la suite nous avons vu comment la concentration d'étudiants étrangers a conduit les responsables des écoles à la mise en place de mécanismes pratiques de gestion. Ces outils et mécanismes, utilisés pour faire face à la ségrégation, ont impliqué la construction de l'interculturalité comme un projet éducatif, approfondissant dans la différenciation de ces écoles et de leurs élèves. Le deuxième chapitre a montré comment ces écoles s'éloignent du modèle actuel d'éducation à travers la mise en œuvre de pratiques qui façonnent une caractéristique particulière de la culture scolaire de ces centres, caractérisée par un engagement clair avec l'intervention définie comme «gestion interculturelle».

Ces pratiques d'intervention ont été mise en place par de nouveaux acteurs: c'est le cas, principalement des ONG, qui, grâce à leur progressive institutionnalisation comme acteurs éducatifs, ont mis en œuvre des programmes interculturels de grande envergure pour la socialisation des élèves.

Le troisième chapitre a analysé l'évolution de l'interaction des ONG avec les écoles: de la collaboration ponctuelle en dehors de l'école à travers le soutien des élèves les plus défavorisés, à son institutionnalisation en tant qu'acteur éducatif, montrant leur présence croissante dans les questions transversales du curriculum et leur capacité à introduire, encourager et produire de nouvelles catégories sociales et culturelles. Nous avons distingué deux modes d'interaction entre les ONG et les écoles: une interaction basée sur la complémentarité des fonctions, c'est-à-dire une collaboration des ONG avec les

écoles pour la mise en place de projets éducatifs, et une collaboration basée sur la substitution des fonctions, c'est-à-dire un remplacement des responsabilités scolaires par les ONG qui vont assumer une partie importante des nouveaux risques éducatifs. L'interculturalité devient un des principaux domaines où les ONG vont se constituer en uniques responsables de telle entreprise, d'où leur pouvoir et influence dans les écoles.

Ces interventions basées sur l'interculturalisation des centres scolaires ségrégués contribuent à problématiser d'avantage la concentration scolaire de la population étrangère: elles génèrent, comme nous l'avons vu, une socialisation différente basée sur l'apprentissage de la culture comme élément indissociable du statut d'étranger. En séparant et différenciant les élèves étrangers du reste, - soit par leur concentration sur certains centres comme par les interventions qui sont générées plus tard- il s'active et met en marche une nouvelle catégorie sociale.

Les chapitres quatre et cinq ont analysé diverses activités réalisées pendant les cours, ainsi que le matériel didactique employé par l'ONG, démontrant sa capacité de construire et gérer des catégories par lesquelles se transmettent une certaine idée sur l'interculturalité comme idéal d'intégration dans des contextes multiculturels. Tel que nous l'avons analysé à travers les diverses activités mises en œuvre dans le programme, il se produit un processus de "culturalisation" des relations scolaires: (1) attribuant des catégories nationales aux sujets, catégories qui s'imposent sur le reste d'attributs individuels, (2) caractérisant ces catégories à travers leurs particularités culturelles, (3) promouvant l'interaction entre différentes catégories nationales et culturelles, comme le seul modèle souhaitable d'intégration sociale.

En effet, la séquence des activités réalisées par cette ONG répond à une logique parfaitement cohérente des «institutions qui pensent» (Douglas, 1986). Tout d'abord, par l'application d'un sociogramme, considérant le sujet à partir de son attribution à une nationalité, et valorisant les relations sociales en classe à travers l'interaction entre différents groupes nationaux. Avec cette activité, l'ONG exprime et transmet son idée sur l'intégration sociale et sur ce qui est souhaitable dans un environnement multiculturel. Une classe avec un haut niveau d'intégration sera donc celle qui présente



le plus de relation entre individus de différentes nationalités même si la densité de ces relations est faible ou fragmentée.

Le test sociométrique a eu pour but non seulement d'obtenir une certaine image des relations existantes, mais de générer une forme de représentation de la réalité qui permettra de créer et de fixer l'objectif d'introduire la nationalité comme un élément clé lors de l'évaluation de la formation de groupes. Les résultats du sociogramme sont présentés à partir de l'unique considération de l'existence de relations multinationales, le nom des étudiants disparaît pour laisser de la place à des cercles de couleurs selon la nationalité. Surgissent trois différents résultats selon la classe et la composition des élèves: la nationalité apparaît comme élément d'identification des groupes dans certaines classes, en d'autres il existe une préférence des tous les élèves vers un même groupe national –différent selon chaque classe et la composition des élèves-, et, finalement il existe des classes où les relations sont multinationales. L'ONG considère qu'il s'avère nécessaire de construire et d'exporter ce dernier modèle de relation à toute l'école sans autre considération. Ce besoin programmatique de l'ONG apparaît clairement comme précurseur du reste des activités.

Avec la projection de documentaires, l'ONG a pour but de passer d'une catégorie nationale à la mise en œuvre d'une catégorie culturelle. En quête de la reconnaissance de la diversité et de ses différences, la projection d'une série documentaire basée sur les «cultures» cherche à rendre visible et à caractériser les différents groupes nationaux. Ces documentaires ont été analysés comme de textes culturels sur la représentation de «l'autre» que réalise l'ONG, où émergent des catégories culturelles associées avec les enfants des familles immigrées.

Ainsi, *l'immigrant imaginé* par ces documentaires apparaît comme un héritier de la misère et l'exotisme de son pays d'origine dont la seule solution pour la survie est l'émigration. Une fois dans le pays d'installation, *l'immigré imaginé* réussit son intégration selon les normes sociales propres du pays d'accueil, ce pendant il arrive à préserver sa culture comme élément distinctif. Selon le documentaire, les ONG sont chargées d'évaluer cette différence culturelle comme positive et de l'intégrer dans la société d'accueil comme un élément d'enrichissement. Une alliance où apparaît l'idée d'

échange: «nous» on vous fournis le bien-être, «vous» vous nous enrichissez culturellement, même si pour cela il est nécessaire de créer des catégories culturelles *aimables* pour la société d'accueil. Les documentaires aident à créer ces catégories culturelles comme une prolongation et extension des différences nationales favorisant certaines caractéristiques et en faisant taire d'autres.

Finalement, nous avons analysé les rencontres programmées pour «les journées de coexistence interculturelle» entre les différents groupes nationaux et culturels. Il s'agit d'une activité qui répond au besoin établi par le programme des ONG et qui cherche, d'une certaine façon, refermer le cercle: avec le sociogramme elle a créé une façon de voir, de représenter et à analyser la réalité sociale, avec les documentaires elle a caractérisé cette réalité, et avec cette dernière activité elle cherche à mettre en pratique ces acquis à partir de l'introduction d'un élément fondamental, l'interaction entre les groupes. Cette activité cherche à modifier les résultats obtenus lors de la réalisation du sociogramme et induire une autre photographie des relations sociales qui répondent à l'existence de groupes d'amitié interculturelle. L'ONG force ainsi une logique d'interaction interculturelle où les individus doivent apprendre à se lier avec d'autres individus d'une nationalité différente à la leur.

Ce système de rétroalimentation analysé à partir de différentes activités montre un modèle de production, de reconnaissance et appropriation de l'éducation interculturelle mené par cette ONG. L'interculturalisme est construit à travers les pratiques d'intervention qui prennent la forme d'activités éducatives et pédagogiques, mais qui cherchent la transmission de certaines catégories et représentations du «souhaitable». Dans cette intervention il n'existe pas de vrais sujets (contradictaires, divers intérieurement, capable de critique, de résistance), mais des catégories et des relations potentielles entre ces catégories. Bien que ces catégories culturelles soient destinées à être revalorisées, cette valorisation se produit à travers la patrimonialisation des cultures d'origine des immigrants résultants d'une représentation et d'une catégorisation qui ignorent d'autres possibles identifications et expériences socioculturelles. L'ONG construit un type particulier de coexistence, s'imposant comme arbitre des interactions sociales et des relations sociales (Douglas, 1986).

A travers son intervention, l'ONG construit des modèles d'affiliation nationale ou culturelle «*passant par réelles quand ce ne sont que des constructions formelles*» (De Rudder, 1997:21). Elle ne se trouve donc pas limitée à répondre aux demandes sociales pré-existantes, mais se convertie plutôt en un agent qui constitue les processus où se produisent et évaluent les interactions sociales (Ruiz Ballesteros, 2005). C'est ainsi qu'est démontré la frontière existante dans les actuaciones «expressives» ou «instrumentales», c'est à dire celles qui correspondent à une demande sociale ou au contraire sont le résultat d'un projet institutionnel (Barthelemy, 2000).

La participation des ONG dans les écoles montre comment les processus socioculturels qui sont générés au nom de la diversité culturelle, et donc des immigrés, produisent un processus d'éthnisation de la réalité sociale, des relations et des problématiques associées. Ainsi, les catégories nationales et culturelles s'imposent aux étudiants en tant que dimension de la perception de soi et des autres. Les conflits personnels, problématiques académiques et autres expériences scolaires finissent par être médiatisés, interprétés et résolus à partir d'une interprétation culturelle. Cette tendance a le risque non seulement de conformer les expériences sociales, mais aussi de cacher des pratiques qui peuvent les contredire.

Les résultats obtenus à travers les différentes activités, la réaction des étudiants et la résistance montrée, ont révélé cependant, des effets imprévus par l'organisation. Ce processus de catégorisation n'aurait pas pu être identifié comme tel s'il n'avait pas tenu compte parallèlement, des *résistances* révélatrices des élèves face aux catégories utilisées par l'ONG. Ces *résistances* montrant d'autres mécanismes d'identifications qui ont permis d'analyser l'écart entre les catégorisations et les identifications des adolescents à l'école dans un contexte multiculturel.

## **LES EXPERIENCES SOCIALES**

Que se passerait-il si au lieu de partir des groupes ou des catégories établies par l'ONG nous le faisons des réactions des élèves et on observait comment les individus sont disposés à leur égard et créent leur propre catégorie et monde de signification? Voici le deuxième objectif de cette recherche: étudier la rencontre entre les catégorisations produites par les ONG et les réactions révélatrices des étudiants du IES Mediodía.

A partir des épisodes observés pendant l'enquête de terrain on a essayé de comprendre comment et pourquoi les catégories utilisées par les ONG ont rencontré une résistance et quelles autres possibles identifications ont eu lieu dans l'institut. La résistance avec laquelle s'est trouvé le programme d'intervention social montre les paradoxes du multiculturalisme en tant que projet sociopolitique et souligne la nécessité d'une analyse critique du processus de catégorisation qui est réalisé chez les enfants de familles immigrantes.

Face aux catégories nationales et culturelles utilisées par les ONG, les étudiants montrent une certaine surprise et malaise, car pour eux ces catégories ont d'autres significations. Les réponses que les étudiants ont développées face aux activités montrent la difficulté d'essayer des «catégories sans identité». Cet institut public confronte les problèmes publics avec les problèmes sociaux, faisant une distinction entre deux processus de catégorisation, l'institutionnel et le social, ce dernier né dans la logique d'interaction à partir de laquelle les individus font leur propre définition de catégories.

Au cours de la réalisation du sociogramme, de nombreux étudiants (33%) ont montré une grande difficulté à définir leur propre nationalité et à attribuer une nationalité à leurs camarades, donnant lieu à de multiples "erreurs" d'attributions de nationalité. Nous avons vu au moins trois types de significations de la part des étudiants lors du processus d'interprétation de la nationalité: la juridique, c'est-à-dire celle qui est formellement inscrite dans le registre, la sociale, c'est-à-dire celle que les autres croient qu'on a, et la subjective, c'est-à-dire celle avec laquelle le sujet est lié et identifié émotionnellement. Les étudiants de l'IES Mediodía affichent différents registres au moment de s'assigner une nationalité, en changeant les nationalités "réelles" par les nationalités "construites". L'ambivalence avec laquelle les sujets pensent la nationalité leur permet une certaine capacité d'élection: du «*qui suis-je?*» au «*qui veux-je être?*», du «*d'où suis-je*» au «*d'où je sens que j'appartiens?*» Les résultats du sociogramme restent donc peu fiables et représentatifs de ce point de vu.

L'analyse de l'activité relative aux documentaires a montré les différentes réactions des élèves quand ils ont été associés à une culture particulière d'origine sur la base de leur nationalité. Le rejet, la honte ou la surprise ont été quelques-uns des sentiments qu'on ressentit les étudiants face à la représentation sociale et culturelle que les documentaires réalisaient sur leur pays d'origine. Une fois de plus a eu lieu une diversité d'interprétations de la catégorie culturelle qui a été utilisée par l'ONG: (1) quelques uns ont accepté leur différence culturelle, mais ont estimé que les images et les histoires n'étaient pas représentatives de leur pays d'origine, (2) d'autres ont rejeté l'explication culturaliste que l'ONG effectuait en attribuant les possibles différences à d'autres facteurs, économiques ou générationnels. et finalement, (3) la plupart ne comprenait pas pourquoi ils étaient associés à ce pays qu'ils connaissaient à peine et considéraient comme un simple lieu de vacances.

Pour finir, la réalisation des journées interculturelles a été une démonstration de la distance entre les objectifs institutionnels et la réalité scolaire. Les étudiants de l'IES Mediodía ne semblaient accorder aucune importance –ni positive, ni négative- à la nationalité lors de leur interaction avec leurs camarades. Ce manque d'identification des étudiants à leur nationalité rendait peu approprié le fait de travailler sur l'interaction entre les groupes nationaux et culturels. Ils arrivaient même à insinuer, ironiquement, si dorénavant il devenait nécessaire de connaître la nationalité de leurs camarades avant de rentrer en interaction avec eux pour créer des "groupes interculturels."

*"Apprendre tous les pays d'où viennent mes camarades c'est comme devoir apprendre les capitales du monde, impossible à retenir. Nous devons demander d'où sont les gens pour décider de les convertir ou non en un amis?" [Étudiants de la classe]*

Les réactions des étudiants ont non seulement questionné fortement les activités et les objectifs de l'ONG, mais ont conduit à la réflexion sur d'autres possibles éléments d'identification et de regroupement qui n'avaient pas été considérés jusqu'à présent.

Avec l'objectif d'approfondir le thème des résistances des étudiants quand aux catégories utilisées par l'ONG, et d'essayer de comprendre quelles autres identifications sont en jeu lors de leurs interactions quotidiennes, j'ai conçu et réalisé l'activité sur la «dénonciation publique». Alors que les ateliers mettaient en marche un processus de

catégorisation fondée sur la nationalité et la culture des sujets où la nationalité était, un élément soit de fracture soit de solidarité, l'activité a permis de montrer différentes variables qui sont au centre des identifications des étudiants, déplaçant l'importance que jusque là la nationalité prétendait occuper.

Ainsi, dans les solidarités et les conflits qui sont nés de l'interaction quotidienne au lycée Mediodía, se superposent des groupes de différents types: les élèves plus âgés entrent en conflit avec les nouveaux étudiants pour le contrôle social du lycée, mais par contre ils s'allient avec eux pour faire face à leur statut de stigmatisés –n'oublions pas que ce lycée est connu sous le nom de «Lycée des immigrés»-. Les différentes attitudes scolaires présentes, génèrent une nouvelle cause de rupture entre les étudiants, introduisant une différence entre ceux qui montrent un fort rejet de l'école et veulent être rapidement intégrés dans le marché de travail, et ceux qui misent sur l'éducation comme une forme de mobilité et de distinction sociale. Parmi ces groupes, cependant, les étudiants anciens et nouveaux se retrouvent dans une même attitude scolaire, montrant que les groupes sont créés et recréés en fonction du sujet traité. Ainsi la variable du temps, de la stigmatisation et des attitudes scolaires conforment les véritables raisons des formations des groupes au lycée, où la nationalité acquiert de l'importance que si elle coïncide avec une de ces variables.

Quel point de vue théorique peut tenir compte de ces processus complexes de permanente reconstruction d'une identité qui se montre plurielle, fragmentée, et activement réfléchi? La perspective de l'interactionnisme symbolique suggère le besoin de considérer que les gens n'ont pas un «*self*», mais de nombreuses facettes du soi-même (Mead, 1934). Les sujets parfois consciemment, parfois inconsciemment, présentent différents visages sur la base de l'interaction sociale et donc l'identification et les groupes qui émergent de celle-ci peut changer. Il s'agit d'une représentation de la façon dont nous voulons être représentés en fonction des différents acteurs avec lesquels nous interagissons.

À la lumière des groupes qui ont surgi dans la dernière activité, les ateliers devraient être réinterprétés à partir de nouveaux éléments de compréhension. Les groupes surgis dessinent une problématique de la coexistence tout à fait différente à celle soulignée par

l'ONG, beaucoup plus complexe et variable. Alors que les ateliers ont été fondés sur des préceptes considérés progressistes, comme c'est le cas de la reconnaissance de la diversité culturelle, les étudiants ont mis en doute, à travers leurs réactions, la nécessité même que la nationalité ou la culture, telle qu'elles sont comprises par les ONG, peuvent résulter utiles vu le manque de consensus entre les différents acteurs et l'importance relative accordée par chacun d'eux. On ne parle pas de la même chose, mais d'un sens différent pour la même chose. Ce lycée se convertit ainsi dans un espace d'interactions, transactions et relations entre les différents acteurs où s'origine un "pidgin", c'est-à-dire lorsque les locuteurs de langues inintelligibles veulent communiquer entre eux avec une fin bénéfique à tous mais qui, malheureusement résulte à la fois impossible.

Seulement une fois comprise cette logique entre les catégorisations et les identifications ou superposition entre différentes significations d'une même catégorie, j'ai pu récupérer une phrase que j'avais noté sur mon cahier de terrain et qui, la recherche d'une réponse, a donné lieu à cette enquête:

*«Je suis d'ici, tu ne vois pas que j'ai des amis de toutes nationalités?»* a répondu Jonas lorsqu'on lui a demandé sur sa nationalité et/ou son sentiment d'appartenance. Jonas est un jeune de nationalité arménienne, qui est arrivé en Espagne il ya 3 ans et a étudié, comme beaucoup d'enfants de familles immigrées du quartier, dans le lycée Mediodía. Son entourage est formé d'autre jeunes d'origines diverses qui, à la suite de la décision migratoire de leurs parents, ont dû s'intégrer dans de nouveaux scénarios. L'un d'eux, et peut-être le plus important en raison de son âge, est le système éducatif. A travers le système éducatif il rentre de façon décisive dans ce qui constituera son nouveau monde de référence, auquel il devra attribuer de nouvelles significations, l'entourage même où il développe une partie de ses activités quotidiennes et entre en relations avec les autres, que se soient les professeurs ou les camarades. Les autres, à l'exception des enseignants, le conforme les enfants issus de l'immigration qui représentent près de la totalité des étudiants de l'institut. Le «nous» et «eux» est peut-être l'une des frontières les plus importantes quand on interprète les relations sociales, mais aussi, comme nous l'avons vu tout au long de cette enquête, l'«avant» ou «après», l'«ici» ou «là-bas», font que les différences existent aussi dans le temps et l'espace. La notion d'«ici» et «nous» a pour ce groupe d'étudiants, un sens très différent à celui que nous sommes habitués à utiliser. L'«ici» fait référence à un espace social très caractéristique du centre et que de nombreux étudiants utilisent comme leur principal point de référence, un environnement multiculturel où ce qui représente l'«espagnol» est conformé précisément d'une somme de nationalités et de situations diverses. Et «nous» nous renvoi à un groupe de personnes d'origines très différentes. Cette phrase toute simple, *"je suis d'ici, tu ne*

vois pas que j'ai des amis de toutes les nationalités?" ouvre les portes à la réflexion sur les processus différentiels de construction des identités dans des contextes multiculturels.

Jusqu'à présent, j'ai réalisé une récapitulation des principaux résultats de l'enquête, qui m'ont permis de répondre aux objectifs fixés et aux «surprises» décrites dans le premier chapitre. Mais cela reste cependant insuffisant en ce qui concerne les nouvelles questions qui ont surgi à la fin de la rédaction de cette thèse.

## DEUX ANS PLUS TARD

Une fois terminé le premier brouillon de la thèse et envisageant le chapitre de conclusion, je sentais qu'il s'était écoulé le temps suffisant pour me questionner sur l'actualité et validité des résultats obtenus deux ans plus tôt. Qu'est-il arrivé avec ces ateliers? Les ONG continuent-elles leurs interventions dans les écoles publiques pour la mise en œuvre du programme interculturel? Existe-t-il une variation quelconque du contenu de ces programmes? Avec ces questions en tête et un profond besoin de revenir à l'IES Mediodía –besoin propre d'un thésard qui a du mal à mettre fin à un travail de tant d'années-, j'ai décidé d'y retourner une dernière fois. Mon objectif était de déterminer l'état actuel de ce que j'avais analysé depuis ces derniers temps.

J'ai pu recontacter et interviewé le directeur et superviseur du centre, et lui poser des questions sur la continuité des projets d'interventions de l'ONG :

*"Tout continu pareil, bon pas vraiment, tout s'est beaucoup plus systématisé et organisé. Depuis votre départ, d'autres organisations sont venues, je ne sais pas ce qui s'est passé avec la vôtre mais elle a disparu, vous n'avez plus jamais contacté ni avec nous ni avec une autre école du quartier, que je sache. D'autres ont repris ce que vous, bon plutôt ce que votre ONG faisait, mais les enfants connaissent déjà l'histoire, et il a été beaucoup plus difficile de les surprendre, tout est beaucoup moins naïf, spontané si vous voulez. "[Directeurs IES Mediodía]*

Ce qui était arrivé à «mon ONG» c'est qu'elle avait obtenu un financement plus élevé de la part des institutions publiques pour abandonner sa fonction d'intervention dans les écoles et travailler comme conseillère d'autres organisations qui souhaitent travailler sur ce sujet. Elle était passée d'une position d'interventeur à une position de consultant.



Ainsi me le raconta le nouveau responsable du programme, qui avait à peine connu le précédent, mais supposait la qualité de son travail puisque maintenant les institutions confiaient et soutenaient d'avantage leur travail. Le premier constat est donc celui de la professionnalisation et expansion du travail des ONG qui maintenant disposaient d'un modèle de travail coopératif qui trouvait d'avantage financement des institutions publiques.

Les travailleurs de l'ONG avaient pris beaucoup de distance par rapport à l'expérience de l'intervention sociale et se montraient beaucoup plus ambitieux en ce qui concerne les objectifs des années précédentes. Maintenant, l'expérience d'intervention avait donné lieu à une théorisation sur l'interculturalité:

*"Ces premières expériences de terrain dans les écoles nous ont permis de connaître la réalité et à partir de là nous avons essayé d'agrandir le niveau d'expérience à un cadre plus général pour faciliter la coordination entre les différentes organisations qui partagent un objectif commun, celui de promouvoir le multiculturalisme en tant que principe recteur des actions institutionnelles. Nous ne pouvons pas rester seulement dans les actuaciones scolaires de quelques écoles, nous devons passer à d'autres domaines et couvrir l'ensemble de la société."*  
[Responsable du programme des ONG]

Toute tentative visant à établir des liens avec le passé pour connaître l'évolution des événements a été en vain. Face à mon insistance pour connaître l'évolution du programme interculturel et le passage de l'ONG comme acteur d'intervention à conseiller interculturel, la réponse était toujours la même:

*"Je crains que je ne peux pas vous aider, je suis ici depuis peu de temps et j'ai intégré directement ce poste. Je pense que l'esprit du programme, est le même, mais s'il y a eu des changements subtils ...ça je ne le sais pas"* [Nouveau responsable de l'ONG]

J'ai essayé de contacter la personne avec qui j'avais travaillé, mais cela s'est avéré impossible. Mes contacts et mes liens avec l'ONG semblaient toucher leur fin et je ne pouvais donc plus suivre les traces laissées par le programme.

J'essayais donc de faire une évaluation à partir de ce que les écoles, plutôt que les responsables du programme, pouvaient me dire. Ce qui avait vraiment attiré mon attention, lors de mon entretien avec le Directeur du lycée, avait été l'utilisation du

terme «naïf». A quoi faisait-il référence? Quand j'ai participé à ces ateliers, il y avait déjà deux ans qu'ils étaient en fonctionnement, ce qui signifiait que ce n'était pas une activité nouvelle et qu'il existait déjà une sorte de saturation avec l'intervention des ONG. Rapidement, le conseiller m'a donné la réponse: dans ces années, on est passé d'expérimenter à travers diverses activités et d'essayer de confronter possibles solutions dans ces écoles, à appliquer systématiquement les mêmes logiques d'intervention :

*«Les élèves rouspètent peu, ce n'est plus comme quand tu sortais de cours avec de nombreux commentaires des uns et des autres, et même des résistances je m'en souviens très bien. Beaucoup d'enseignants critiquaient cette conduite, mais pour moi le fait que les étudiants montrent leur mécontentement et se trouvent obligés de se questionner, était très constructif. Maintenant, ils sont endormis, engourdis, ils se soucient peu, ils suivent tout simplement les dictats.»* [Directeur de l'IES Mediodía]

Dans la transcription de ces derniers entretiens je ne pouvais pas m'empêcher de penser au mot «endormi» relatif à l'attitude des élèves face aux nouvelles activités. Serait-ce un silence qui concède une plus grande légitimité aux interventions des ONG? Peut-être que le silence pouvait également désigner une certaine distance entre les jeunes et les «institutions» qui prétendent les représenter?

Ce qui était claire c'est que face à une première expression de résistance des étudiants envers les catégories employées par l'ONG, -que nous avons discuté tout au long de la recherche-, indicative d'un dialogue tendu mais compromis à l'idée d'une communication verticale *-du bas vers le haut-*, la situation actuelle a conduit à une absence totale de dialogue. Le manque d'écoute des ONG vis-à-vis des sentiments des élèves, et leur insistance à mettre en œuvre des «catégories sans identité», peut être à l'origine de l'idée «d'engourdissement» pointé par le directeur.

Pourquoi alors continuer à travailler avec les ONG? Face à l'absence apparente de motivation que le directeur commentait, je lui ai demandé les raisons de leur maintien de collaboration avec les programmes interculturels des ONG. Le directeur de l'institut ne voulait pas rester en dehors de ce qui était devenu, pour beaucoup d'écoles avec les mêmes caractéristiques, une manière de lutter contre la ségrégation scolaire croissante d'élèves d'origine étrangère. « *Il faut bien faire quelque chose* » répondit-il, et ce quelque

chose était offert par ces organisations qui ont cherché à transformer une situation négative en une expérience positive, même si ce n'était pas la plus appropriée.

*"Collaborer avec les ONG montre un certain compromis avec le problème de la ségrégation, les familles sont satisfaites, car ça veut dire que nous nous soucions de leurs enfants et leur situation. Et qui sait, peut-être évitons nous que des choses plus grave arrivent. "[Directeur du Centre]*

A quoi faisait référence le Directeur quand il a évoqué l'idée d'«éviter des choses plus graves»? Les ateliers fournissaient-ils des éléments bénéfiques mais qui restant invisibles ne pouvaient pas être évalués?

Il n'a pas voulu ou n'a pas su pas me donner une réponse, l'entrevue s'est conclue avec la suivante réflexion:

*«J'aime beaucoup ma profession, ces jeunes-là remettent en cause vos connaissances pédagogiques. Travailler dans une école comme celle-ci est un véritable défi pour tout professionnel, mais je peux aussi vous dire que c'est une honte, cela ne peut pas durer, tôt ou tard cette situation va exploser ..." [Directeur IES Mediodía]*

Comme peut observer le lecteur, finir une thèse ne signifie pas, du moins dans ce cas, donner une réponse à toutes les questions puisque chaque nouveau pas conduit à une nouvelle interrogation. Nous avons jusqu'ici essayé de comprendre les pratiques institutionnelles qui sont mises en marche pour éviter que la ségrégation scolaire devienne un problème majeur. La mobilisation des institutions pour faire face au problème de la ségrégation, la collaboration institutionnelle entre les écoles et les ONG, l'expérimentation de possibles solutions, démontrent des expériences d'innovations politiques et institutionnelles considérables. Tout de même, ces pratiques apparaissent comme insuffisantes et inappropriées considérant le manque d'adaptation par rapport aux besoins et demandes des sujets. Les paradoxes de l'interculturalité comme projet d'intervention dans les écoles ségréguées et l'application de «catégories sans identité» demandent d'un questionnement du processus de catégorisation des jeunes issus de l'immigration et la recherche d'autres mesures d'interventions.

## BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France

Abdelaiz M; Caudros, A. y Gaitán, L. (2004). *La intervención social con colectivos inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Abril, G. (1997). *Teoría general de la información. Datos, relatos y ritos*. Madrid: Cátedra.

Alegre Canosa, M.S. (2008). "Geografías adolescentes y contacto intercultural. Una visión desde el ámbito escolar". *Papers*, 90, 33-98.

Alegre, A.; Benito, R. y González, I. (2008). "Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar". *Revista de currículo y formación del profesorado. Monográfico: La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales*, 12 (2).

Alegret Tejero, J.L (1993). *Cómo nos enseñan a los otros*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Historia y Antropología Social.

Aliena, R. (coord.) (2008). *Los equilibrios del Tercer Sector. Una filosofía del pluralismo de funciones*. Madrid: Fundación Luis Vives.

Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge MA: Addison-Wesley.

Alonso Benito, L.E. (1999). "La juventud en el tercer sector: redefinición del bienestar, redefinición de la ciudadanía". *Estudios de Juventud*, 44, 9-20.

Alonso, Luis E. (1998). *La Mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.

Altheide, D. y Johnson, J. (1994). "Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research". En Denzin, N y Lincoln, Y (eds), *Handbook of Qualitative Research* (485-499). Thousand Oaks: Sage.

Andrada, M. (2008). "Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterio de equidad". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2).

Aparicio, R. (2007). "The integration of the Second and 1.5 generations of Moroccan, Dominican and Peruvian origin in Madrid and Barcelona." *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1169-1193.

Aparicio, R, y Tornos, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes en España: un estudio sobre el terreno*. Madrid: Observatorio Permanente de Inmigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Aparicio, R. (2001). "La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes." *Migraciones*, 9, 171-182.

Aramburu Orazu, M (2002). *Los otros y nosotros, imágenes del inmigrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Educación y Deporte.

Aranda Villegas, Román Llorente y Gómez López. (2002). La multiculturalidad como objeto de atención a la diversidad. *Agora digital*, 3 (Ejemplar dedicado a: Globalización y educación).

Ardevol Piera, E (2006). *La Búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Ardevol Piera, E. (1996). "Representación y cine etnográfico". *Quaderns de L'ICA*, 10.

Ardevol Piera, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada: De la representación audiovisual de las culturas a la investigación etnográfica con una cámara de video*. Tesis doctoral, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Argyris, C. y Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

Arnaiz, P. y De Haro, R. (2003). "Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana". *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6 (3), 63-82.

Aronson, E. y González, A. (1988). "Desegregation, jigsaw and the Mexican-American experience". En Katz, P and Taylor, D. (Eds.), *Eliminating racism*. New York: Plenum.

Arriba González, A; Moreno Fuentes, F.J y Moreno Fernández, L (2007). "Migración, gestión de la diversidad y tercer sector social". *Cuadernos de Debate*, 4. Madrid: Fundación Luis Vives.

Arruga, A. (1983). Introducción al test sociométrico. Barcelona: Herder

Austin, J.L (1962). *How to do things with words*. Oxford: University Press.

Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Class and Social Advantages*. London: Routledge Falmer.

Ball, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.

Balls, S.J. (1981). *Beachside Comprehensive: A case study of schooling*. Cambridge: University Press.

Banks, J.A. (2006). "Improving Race Relations in Schools: From Theory and Research to Practice". *Journal of Social Issue*, 62(3), 607-614.

- Banks, J.A. (1993). "Multicultural Education: Approaches, developments, and dimensions". En Lynch, J.; Modgil, C y Modgil, S. (Eds.). *Education for cultural diversity: convergence and divergence*, Vol. 1. London: The Falmer Press.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Barthélemy, M. (2000). *Associations: un nouvel âge de la participation?* Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad*. Barcelona: Arcadia.
- Bauman, Z. (2001). *Las posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Cuestiones de Antagonismo, Akal.
- Bauman, Z. (1990). *Thinking Sociologically*. Oxford: Blackwell.
- Beck, U. (1999). "Subpolítica. Los individuos regresan a la sociedad", en *La invención de lo político. Para una teoría de la modernización reflexiva*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bel Adell, C. (2000). "Nuevo paradigma para la intervención socioeducativa con el colectivo inmigrante: la cultura de la solidaridad". *Anales de Historia Contemporánea*, 15. Universidad de Murcia.
- Belarbi, A. (2004). "Representaciones e interculturalidad La dinámica de las representaciones sociales en una situación de inmigración". *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66-67, 81-97.
- Belardi, A. (2004). "La dinámica de las representaciones sociales en una situación de inmigración". *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 66-67, 81-98.
- Bell, S y Coleman, S (1999). *The anthropology of friendship*. New York: Palgrave Macmillan.
- Beltran, M. (1985). "Cinco vías de acceso a la realidad". *Revista Española de Investigación Social*, 29, 7-41.
- Bergalli, R. (2006). *Flujos migratorios y su (des)control. Puntos de vista pluridisciplinarios*. Barcelona: Anthopos.
- Bernstein, P (1988). *Clases, códigos y control, Vol II. Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas*. Madrid: Morata.
- Berry, J. (1993). "Ethnic identities in plural societies". En, Bernal, M. E. y Knight, G. P. (Eds), *Ethnic identities*. Albany, NY: State University of New York.
- Blum, A. (1998). "Comment décrire les immigrés? A propos de quelques recherches sur l'immigration". *Population*, 53 (3), 569-587.

- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.
- Bolívar Botía, A. (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobre reguladas. En A. García Albaladejo (Coord.). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: MEPSYD.
- Boltanski, L (1990). *L'amour et la justice comme compétence : trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Métailié.
- Bourdieu, P. (Dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., y Wacquant, J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press, UK.
- Briggs, A. (2000). 'The welfare state in historical perspective'. en Pierson, C. y Castles,
- Browker, A. (2006). *Sorting things out: Classifications and its consequences*. Cambridge, M.A: The MIT Press.
- Brubaker, R (2004). *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). "Más allá de la identidad", *Revista Apuntes de Investigación del CECYP*, 7, 30-67.
- Brudney J. (Ed) (2005). "Emerging Areas of Volunteering", *ARNOVA Occasional Paper Series*, 1 (2).
- Burawoy, M. (1998). *The Extended Case Method: Four Countries, Four Decades, Four Great Transformations, and One Theoretical Tradition*. Berkeley: University of California Press.
- Cabra de Luna, M.A (1998). *El Tercer Sector y las Fundaciones de España. Hacia el nuevo milenio*. Madrid: Fundación ONCE, Colección Solidaridad
- Callejo, J. (2002). "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación". *Revista Española de Salud Pública* 76 (5), 409-422.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Capitán Díaz. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Carrasco, S.; Pàmies, J y Bertran, M. (2009). "Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social". *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 55-78.
- Carreño, G. (2006). "Pueblos indígenas y su representación en el género documental: una mirada al caso aymara y mapuche". *Revista Chilena de Antropología Visual*, 8, 47-59.

Casellas López, L; Gregorio Gil, C y Franzé Mudano, A (1999). "Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas". *Migraciones*, 5, 25-54.

Castillo, E. y Sánchez, C. (2003). "¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana." *Revista Colombiana de Educación*, 45.

Cea D'Ancona, M. A. (1998). "Diseños y estrategias de investigación". En *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, (pp. 91-113). España: Síntesis.

Cebolla Boado, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 118(07), 97-121.

Cebolla Boado, H. (2008). *A non-ethnic explanation of immigrants educational disadvantage: the case of lower secondary education in France*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales

Cebolla Boado, H. (2008). "¿Están los estudiantes de origen inmigrante en desventaja?: diferencias internacionales e interregionales en España." *Panorama social*, 8, 97-111 (Ejemplar dedicado a: Inmigrantes en España: participación y convivencia).

Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Colección investigación, 168.

Cerbino, M (2006). *Jóvenes en la calle, cultura y conflicto*. Barcelona: Anthropos.

Chevalier, L. (1958). *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*. Paris: Plon.

Colectivo Ioe. (2006). *Inmigración y vivienda en España*. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Colectivo Ioe. (1997). "La diversidad cultural y la escuela: discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero". *Revista española de Pedagogía*, mayo-agosto.

Conde, F. (1994). "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en la historia de las ciencias", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 53-68). Madrid: Síntesis.

Coombs, Ph.; Prosser, R.C y Ahmed, H. (1974). "New Paths To Learning: For Rural Children and Youth." International Council for Educational Development Publications, Essex, Connecticut (Report for United Nations Children's Fund. New York, N.Y.

Crevillén, L. (2008). *Plan estratégico del tercer sector de acción social 2007-2010*. Madrid: Plataforma de ONG de acción social.



Criswell, J.H. (1939). "A sociometric structure of race cleavage in the classroom", *Archives of Psychology*, 33, nº. 235, 1-82.

De Federico de la Rúa, A (2004). "Los espacios sociales de la transnacionalidad. Una tipología de la integración relacional de los migrantes". *REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 7(4).

De la Morena, M.L. (1995). El estatus sociométrico en el grupo de iguales. En A.M. González Cuenca, M.J. Fuentes, M.L. de la Morena y C. Barajas. *Psicología del Desarrollo*. Málaga: Aljibe.

De la Torre, I. (2007). "Imagen Pública del Tercer Sector en España. CIRIEC – España". *Revista de economía pública, social y cooperativa*, 57, 33-64 (Ejemplar dedicado a: Transparencia, información y gestión eficiente en la economía social).

De Rudder, V. (1997). "Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance". F. Aubert et al. (Eds.) *Jeunes issus de l'immigration*. Paris: L'Harmattan.

Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Volumen II. Madrid

Del Olmo, M. (2010). *Dilemas éticos en antropología*. Madrid: Trotta.

Del Olmo, M. (2007). "La articulación de la diversidad en la escuela. Un proyecto de investigación en curso sobre las "Aulas de Enlace"". *Revista De Dialectología y tradiciones populares*, Madrid: CSIC, 62/1, 187-303.

Delgado, M. (2006). "Nuevas retóricas para la exclusión social", en BERGALLI, R. (2006). *Flujos migratorios y su (des)control*. Puntos de vista pluridisciplinarios. Barcelona: Anthopos.

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid/México: Siglo XXI

Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Félix Blanco, México D.F.: Siglo XXI.

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Münster, New York, München y Berlin: Waxmann.

Diez Rodríguez, A. (2002). "Las ONG como campos de relaciones sociales", en Revilla Blanco, *Las ONG y la política*. Madrid: ISTMO.

Documentación e Investigación Educativa (CIDE). (2010). *Informe del Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Donati, P. (2004). Nuevas políticas sociales y Estado social relacional. *REIS. Revista española de investigaciones sociológicas*, 108, 9-48.

Donati y Esparza (1997). "La crisis del Estado y el surgimiento del tercer sector". *Revista Mexicana de Sociología*, 55 (4), 3-30.

Donati, P. (1997). "El desarrollo de las organizaciones del tercer sector en el proceso de modernización y más allá". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79(97), 113-141.

Douglas, M. (1986). *How institutions think*. New York: Syracuse University Press.

Dronkers y Levels (2006). "Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in the Mathematics Achievement of Immigrant Students?" *Educational Research and Evaluation*, 2007, 13 (5), 435-462.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Édition de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Paris: Seuil.

Dubois, V. (2003). *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*. Paris: Económica.

Durkheim, E. (2005) [1922]. *Education et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Eisenhardt, K. M. (1989). "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.

Elias, N. y Scotson, J.L. (2001). *The Established and the Outsiders*. London: Sage.

Eliasoph, N. y Lichterman, P. (1999). "We begin with our favourite theory: Reconstructing the extended case method". *Sociological Theory*, 17(2), 228-234.

Elmore, R.F. (1996). *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: F.C.E.

Entman, R.M. (1993). "Framing: Toward clarification of a fractured paradigm", en *Journal of Communication*, 42, 4, 51-58.

Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.

Farkas, G.; Grober, R.; Sheehan, D. y Shian, Y. (2000). "Cultural resources and school success: gender, ethnicity and poverty groups within an urban school district." *American Sociological Review*, 55(1), 127-142.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

Felouzis, G.; Liot, F. y Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Seuil.

Fernández Enguita, M; Gaete, J. M y Terrén, E (2008). “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado”. *Revista de Educación*, 345, 157-181.

Fernández Enguita, M. (2008). “Escuela pública y privada en España: la segregación rampante”. *Revista del curriculum y formación del profesorado*

Fernández Enguita, M. (Coord.) (1997). *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

Fernández Esquinas, M. y Pérez Yruela, M. (1999). *Las familias andaluzas ante la educación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Fernández Montes, M. y Müllauer-Seichter, W. (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson Educación.

Fernández Prados, J. S y Soriano Ayala, E. (1997). “Realidad multicultural en las escuelas del poniente almeriense”. *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*, 7, 191-199.

Ferrer, G., Castel, J. y Ferrer, F. (2006). “Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003”. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario 2006, 399-428.

Fisher, WF. (1997). “Doing Good? The Politics and Antipolitics of NGO Practices.” *Annual Reviews Anthropology*, 26, 439-464.

Fiske, S. T., y Neuberg, S. L. (1990). “A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation”. En M. P. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 23). New York: Random House.

Foucault, M. (1991). “El interés por la verdad”. *Saber y verdad*, 229-242. Madrid: La piqueta.

Franzé Mudanó, A; Casellas López, L. y Gregorio Gil, C. (1999). Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas. En *Migraciones*, 5.

Franzé Mudanó, A. (1998). «Une école difficile: sur la concentration scolaire d'élève d'origine immigrante». *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(1) 105-120.

Garay, A.; Iñiguez, L.; Martínez, L.M. (2003). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos.*, 7, 105-130.

García Armand, A. (2005). “El rol de las mujeres en el devenir de un barrio intercultural: el raval de Barcelona”, en Mary Nash, Rosa Tello, Núrias Bebach.

*Inmigración género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad.* Barcelona: Bellaterra.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.* México: Grijalbo.

García Rincón, C. (2000). *Calidad educativa = calidad académica + calidad humana.* Madrid: Premios Santilla.

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8,11-20.

Gitlin, T. (1980). *The Whole World Is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left.* Berkeley, CA, Los Angeles, CA & London, UK: University of California Press.

Glatter, R., Woods, P. y Bagley, C. (1997). “Diversity, differentiation and hierarchy: school choice and parental preference”, en R. Glatter, P. Woods y C. Bagley (Eds) *Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects.* London: Routledge.

Godbout, J. T. (1992). *L’esprit du don.* Paris: La Découverte.

Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez Ciriano, E.J. (2008). Inmigración, integración y Tercer Sector, en Gómez Gil, C (2005). *Las ONG en España. De la apariencia a la realidad.* Madrid, Catarata.

Gómez Gil, C. (2005). *Las ONG en España: de la apariencia a la realidad.* Madrid: Catarata.

González Enríquez, C. y Álvarez-Miranda, B. (2005). *Inmigrantes en el barrio. Un estudio cualitativo de opinión pública.* Observatorio Permanente de la Inmigración. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

González Leandro, P. (1998). “Las medidas sociométricas como indicadores de la competencia social en la infancia”. *Psicologemas*, 12 (23), 93-122.

Greenwood, D. (2000). “De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas”. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.

Gusfield, J. (1984). *The Culture of Public Problems: Drinking-Driving and the Symbolic Order.* Chicago: University of Chicago Press.

Gutiérrez, A. (1997). *Acción social no gubernamental.* Valencia: Tirant Lo Blanch.

Hadj, N. (2003). “Dificultades de identificación cultural de la segunda generación de inmigrantes magrebíes en Francia”. Checa, F. (Dir). *Integración social de los inmigrantes. Modelos y experiencias.* Barcelona: Icaria.

Hamilton, D.L. y Trolie, T.K. (1986). "Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach". En Dovidio, J y Gaertner S. (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 127-163). Orlando, FL: Academic Press.

Haray, F. (1966). "Merton revisited: A new classification for deviant behaviour." *American Sociological Review*, XXXI, 5.

Hartup, W (1996). "The company they keep: friendship and their developmental significance". *Child development*, 67, 1-13.

Hewstone, M.; Brown, R. (1986). "Contact is not enough. An inter-group perspective on the "contact hypothesis". En Hewstone, M; Brown, R (eds.). *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. Oxford: Basil Blackwell.

Hoover, K. y Plant, R. (1989). *Conservative Capitalism in Britain and the United States, a critical appraisal*. Londres: Routledge.

Hoyle, E. (1982). "Micropolitics of Educational organizations". *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.

Huntington, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Husen, T. y S. Opper (Eds) (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.

Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Siglo XXI.

Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, Social Process and Epistemology. *Current*

Jociles Rubio, M.I. y Franzé Mudanó, A, (2008). *¿Es la escuela un problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.

Jones, R. (2009). "Categories, borders and boundaries". *Progress in Human Geography*, 33 (2), 174-189.

Kaplan, E. (editora) (1983). "A Theory of Qualitative Methodology", en R. Emerson (editor). *Contemporary Field Research* (pp. 127-148). Boston: Little Brown.

Katz, J. (1983). "A Theory of Qualitative Methodology", en R. Emerson (editor) *Contemporary Field Research* (pp- 127-148). Boston: Little Brown.

Kaufmann, J.C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.

Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

King, D. (1987). *The New Right, Politics, Markets and Citizenship*. Londres: Macmillan.

- Kingma, B. (1997). "Public good theories of non-profit sector: Weisbrod revisited". *Revista Voluntas – International Journal of Voluntary and Non-Profit Organizations*, 8 (2): 135-148. (Manchester: Manchester University Press Manchester).
- Kouti, M. (2009). "Educación intercultural en España: experiencias de su aplicación en un colegio de Castilla-La Mancha". In Palaiologou N. (edit.). *Intercultural Education*. Paideia, Polity, Demoi.
- Kuehnast, K. (1992). "Visual imperialism and the export of prejudice: an exploration of ethnographic film". En, P.I. Crawford y D. Turton (eds). *Film as Ethnography*. Manchester: University of Manchester Press.
- Kuhn, T.S. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Labrafor Fernández, J. y Blanco Puga, M. (2007). "Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España". *Migraciones*, 22, 79-112.
- Lagarde, M. (2005). "Reflexiones sobre la observación antropológica y una crítica a los modelos observaciones posmodernos. La necesidad de nuevas propuestas". *Ludus Vitalis*, vol. XIII, 24, 93-106.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte.
- Laumann, E.O. (1973). *Bonds of Pluralism: the form and substance of urban social network*. Nueva York: John Wiley.
- Leister, S. y Helmut, K. (1996). *The emerging nonprofit sector. An overview*. Manchester: Manchester University Press.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris: Nathan.
- Lerena, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero.
- López Castro, G. (2000). "Richard y sus amigos. Sociometría de las relaciones en la escuela". Michoacán y Chicago. *Relaciones*, 21 (83).
- López Peláez, A. (2006). "Inmigración, educación y exclusión social". *Sistema*, 190, 291-309.
- Lorenzo Delgado, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Lugo, T. (1997). "Gestión por proyecto: Del proyecto educativo institucional al proyecto educativo de supervisión", en *Revista Novedades Educativas*, 71. Madrid: INJUVE-FAD.

Malewska-Peyre, H. (2000). "Dynamique de l'identité. Stratégies identitaires". En Costalascoux, J., Hily, M.A., Vermes, G., *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*. Hommage a Carmel Camilleri. Paris: L'Harmattan.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Malière, E. (2005). *Jeunes en cité. Diversité des trajectoires ou destin commun?* Paris: L'Harmattan.

Mancebón Torrubia, M.J. (2005). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Documentos de trabajo*, 7 (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales).

Marbán Gallego, V. (2007). "Tercer Sector, Estado de Bienestar y Política Social". *Política y Sociedad*, 44 (2), 153-169.

Marichal, F. y Quiles, M. (2000). "La organización del estigma en categorías: actualización de la taxonomía de Goffman". *Psicothema*, 12, 458-465

Maroy, C. (2008). "¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?". *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (2).

Maroy, C. y Van Zanten, A. (2007). "Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe". *Sociologie du Travail*, 49, 464-278.

Martín Pérez, A. (2009). *Les étrangers en Espagne. La file d'attente devant les bureaux de l'immigration*. Paris: L'Harmattan.

Martín Rojo, L. (2008). "Imposing and resisting ethnic categorization in multicultural classrooms". En, Dólon, R. y Todolí, J. (Eds). *Analysing Identities in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Martínez Aranda, M.A. (2007). "Los centros educativos como espacio de socialización y reflejo de una sociedad diversa". *Serie Informes*, 13. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid.

Martínez García, J.S. (2004). "¿De qué 'elección racional' me hablas?" *Revista Internacional de Sociología* 37: 139-173.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2001). *Interrelación de los Centros Educativos con su Entorno Social. Madrid-Capital*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Martyn Descombe, H.; Halibas S., Wood, C.P. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.

Massot Lafon, M<sup>a</sup> I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.

Mata Romeu, A. (2004). "Jóvenes, inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria." *Actas IV CONGRESO INMIGRACIÓN EN ESPAÑA*. Ciudadanía y Participación. Girona 10- 13 de noviembre.

Maxwell, W. (1992). "La naturaleza de la amistad en la escuela primaria". En Rogers, C. y Kuntnick (coord), *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press

Merton, R. K. (1980). *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*. Madrid: Espasa Calpe.

Merton, R.K. (1960). *Teoría y estructura social*. México: FCE.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Monod, J. (1968). *Los barjots. Etnología de bandas juveniles*. Barcelona: Ariel.

Moreno, J.L. (1954). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.

Moreno, L. (2004) "Reforma y reestructuración del Estado del Bienestar". Documentos de trabajo de la Unidad de Políticas comparadas (CSIC), nº 04-09

Negrin, O. (2006). *Historia de la Educación Española*. Madrid: UNED.

Noelle-Neumann, E. (1995). *El Espiral del Silencio (Opinión Pública. Nuestra piel social)*. Barcelona: Paidós.

Norman, E. (1970). *Sociometry in the classroom*. Chivers Report in Bath.

Nos Aldás, E. (2007). *Lenguaje publicitario y discursos solidarios. Eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?* Barcelona: Icaria.

Nubiola, J. (2009). "La abducción o lógica de la sorpresa". *Razón y Palabra*, 21 (4).

OCDE (2000) c. Measuring student knowledge and skills. The Pisa 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy.

Ollendick, T.H; Weist, M.D.; Borden, M.C.& Geen, R.W. (1992). "Sociometric Status and Academic, Behavioral, and Psychological Adjustment: A Five-Year Longitudinal Study". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (1), 80- 87.



Olmedo Reinoso, A. (2008). "De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (21). <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Olmos Alcazar, A. (2008). Estudiar migraciones desde la antropología social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Migraciones*, 23, 151-171.

Page, R. (1991). *Altruism and Social Policy*. Avebury: Aldershot Hampshire.

Parsons, T. (1976): "La clase como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana". En Gras, A. *Textos fundamentales de la Sociología de la Educación*, Narcea, 53-60. Madrid: Narcea.

Pérez-Díaz, V., Chuliá, E. y Álvarez-Miranda, B. (1998). *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*. Madrid: Fundación Argentaria.

Petras, J. (2002). *El imperialismo en el siglo XXI: la globalización desenmascarada*. Editorial Popular, S.A

Pierce, C.S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. Madrid: Aguilar.

Ponce Solé, J. (2007). *Segregación escolar e inmigración contra los guetos escolares: Derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Ponferrada Ortega, M. (2008). "Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria". *Revista d'estudis de la violencia*, 4.

Portes, A. y R. Rumbaut. (2006). *Immigrant in America. A portrait*. California: University of California.

Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. California: University of California.

Poveda, D. et. al. (2007). "La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica." Barcelona: *II Congreso Internacional de Etnografía y Educación*.

Poveda, D. (2003). "La segregación étnica en contexto: el caso de la educación en Vallecas". *Education Policy Analysis Archives*, 11(49).

Powdermaker, H. (1966). *The way of an anthropologist*. New York: Norton & Co. Publishers.

Puelles Benítez, M. (1997). "Micropolítica en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.

Quicios, M. y Miranda, I. (2005). "La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las "aulas de enlace" en España". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2).

Rangvid, B. (2005). "Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen". *Urban Studies* 44(7).

Reason, P. (Ed.) (1994a). *Participation in human inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Requena Santos, F. (1996). *Redes sociales y mercado de trabajo*. Monografías del CSIC, 119. Madrid: Siglo XXI.

Reuven, K. (1986). Informal Agencies of Socialization and the Integration of Immigrant Youth Into Society: An Example from Israel. *International Migration Review*, 20 (1).

Revilla Blanco, M. (2007). *Las ONG y la política. Detalles de una relación*. Madrid: Istmo.

Revilla Blanco, M. (2002). "Las ONG como mecanismos de participación política". En M. Revilla (Ed.). *ONG y la política. Detalles de una relación*. (pp. 15-62) Madrid: Ediciones Istmo.

Revilla Castro, J.C. (1998). *La identidad personal de los jóvenes: pluralidad y autenticidad*. Madrid: Entinema.

Rodríguez Cabrero, G. (2003). *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid: Fundación Foessa.

Rodríguez Cabrero, G. (2004). *El Estado de Bienestar en España: debates, desarrollos y retos*. Madrid: Madrid.

Rodríguez San Julián, E.; Megías Quirós, I. y Sánchez Moreno, E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*.

Román Lorente, C; Gómez López, M y Aranda Villegas, M. (2002). La multiculturalidad como objeto de atención a la diversidad. *Agora digital*, 3, 1-16.

Rosch, E. (1975). "Cognitive representations of semantics categories". *Journal of Experimental Psychology General*, 104, 192-233.

Ruíz Ballesteros, E. (2005). *Intervención social: cultura, discursos y poder: aportaciones desde la antropología*. Madrid: Talasa ediciones.

Sánchez Hugalde, A. (2007). "Influencia de la inmigración en la elección escolar". *Document de Treball* 2007/4

Sánchez I Peris, F; Ros, C. y Garfella, P. (2004). "La escolarización de los alumnos inmigrantes en la ciudad de Gandía". *IV Congreso estatal del/a educador/a social*, Santiago de Compostela, Galicia, 30 Septiembre.

- Sanmartin Arce, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Madrid: Ariel.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.
- Santamarina, C. (2005). *Consumo y ocio de los inmigrantes latinoamericanos en España: un acercamiento desde la perspectiva cualitativa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Sayad, A. (2003). "Immigration et pensée d'État". En, Ayad, A. *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. (pp. 393-413) Paris: Seuil.
- Scheff, Th.J. (1990). *Microsociology. Discourse, Emotion and Social Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schelling, Th.C. (1989). *Micromotivos y Macroconductas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot, England: Ashgate
- Serrano Oñate, M. (2002). "Las ONG en la entrecrucijada: del Estado de Bienestar a la franquicia del Estado." En Revilla Blanco, M. *Las ONG y la política*. Madrid: Itsmo.
- Síndic. (2007). Informe extraordinari. *La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: El Defensor de les Persones.
- Sizoo, E. (1996), "The South, Three Perspectives: The Challenge of Intercultural Partnership". En David Sogge, Kees Biekart y John Saxby (coord.), *Compassion & Calculation: The Bussiness of Private Foreign Aid*. (pp. 179-84.), Londres: Transnational Insitute/Pluto Press *Sociology*, 48(3), 7-25.
- Solanes, A. (2006). "Inmigración, integración y tercer sector". *Revista Española del Tercer Sector*, 4.
- Spencer, S. (2006). *Migration and Integration: The Impact of NGOs on Future Policy Development in Ireland*. Oxford: ESRC, Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS) University of Oxford.
- Spiro, P. (1995). "El papel de las Organizaciones No Gubernamentales en el contexto internacional" en *Revista Ciencia Política*, 39. Bogotá
- Steinberg, S. (2000). "The cultural fallacy in studies of social mobility". En Vermeulen, H. y Perlmann, J. *Immigrants, schooling and social mobility: does culture make a difference?* New York: MacMillan Press.

- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia en la migración*. Madrid: Morata.
- Taguieff, A. (1995). *Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'anti-racisme*. Paris: La Découverte.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). "The social identity theory of intergroup conflict". En Worchel, S y Austin, W.G (EDS), *Psychology of intergroup relation*. Chicago: MI.
- Taylor-Gooby, P (2004). "Nuevos riesgos sociales en la sociedad post-industrial: algunas evidencias del Eurobarómetro acerca de las respuestas a las políticas activas del mercado de trabajo". *Revista internacional de Seguridad Social*, 57 (3), 51-74.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Terrén, E. (2003). "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el aprendizaje de la convivencia". En Morán, M.L.; Benedicto, J. (Ed.) (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Touraine, A. (1997). *Une société fragmentée? Le multiculturalismo en débat*. Paris: La Découverte.
- Trianes, M.V, De la Morena, M.L, y Muñoz, A. (1999). *Relaciones prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Tubert, S (ed). (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Tuchman, G. (1978). *Making news. Study in the construction of reality*. New York: Free Press.
- Uría, E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Nancea.
- Urquizu Sancho, I. (2006). "La selección de la escuela en España". *XI Conferencia de Sociología de la Educación*: Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006.
- Vallet, L.A (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Van Den Heuvel, H. y Meertens, R.W. (1989). "The culture assimilated, it is posible to improve interethnic relations by emphasizing ethnic differences?" En Van Oudenhoven, J.P y Willemsen, T.M (eds). *Ethnic Minorities*. Amsterdam: Swets y Zitlinger.
- Van Der Harr, M. y Yanow, D. (2008). "Categorizing and constructing identities: Administrative practices in the Netherlands primary school policy." Prepared for presentation at the *Dag van de Sociologie, Leuven, 29 May 2008*.

Van Dijk. (2001). "Discourse, Ideology and Context". *Folia lingüística: Acta Societatis Linguisticae Europaeae*, 35 (1-2), 11-40.

Van Zanten, A. (2007). "Les choix scolaires dans la banlieue parisienne: défection, prise de parole et évitement de la mixité. En Lagrange, H. (dir.). *L'épreuve des inégalités*. (pp 315-345). Paris: PUF.

Velasco Maillo, H.M; García Castaño, F.J y Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de Antropología. El ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar*. Madrid, Editorial Trotta.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.

Vidal, O. y Guixé, I. (2005). "¿Cómo se genera la legitimidad de las organizaciones no lucrativas? Resultados del trabajo de campo. Proyecto Reflexiones sobre el tercer sector." *Colección Papers de Investigación OTS*, 5.

Villaroya Planas, A. y Escardíbul Ferrá, J.O. (2008). "Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España". *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 12 (2).

Viñao, F. A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

VVAA. (1998). *¿Dónde radica la especificidad de la problemática con la población inmigrante?* V Congreso Estatal de intervención social. Madrid.

Wakeford, J. (1969). *The cloistered elite: A Sociological Analysis of the English Boarding School*. Londres: Macmillan.

Werner, O. y Schoepfle, G. (1993). "Cuestiones epistemológicas", en Velasco, H.M (comp). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. (pp.131-181). Madrid: UNED.

Whyte, W. (1961). *Street Corner Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Barcelona: Ariel.

Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial, 1973

Yanow, D. (2005). *Constructing 'Race' and 'Ethnicity' in America: Category Making in Public Policy and Administration*. New York: M.E Sharpe Inc.

Yin, R. (1994). "Case Study Research. Design and Methods". London: Ed. Sage. Publications.

Yus, R. (1998). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó

Zanfrini, L. (2007). *La convivencia interétnica*. Madrid: Alianza Editorial.

Zapata Barrero, R. (2002). *El turno de los inmigrantes: esferas de justicia y políticas de acomodación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Zubero, I. (2004). “¿Qué significa integrarse? De la integración como fin a la integración como proceso”, en *Documentación Social*, 132, 7-34.